

MASTEROPPGAVE

Master i Yrkespedagogikk

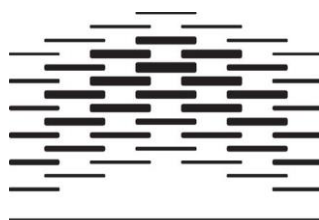
Mai 2016

Hvordan organisere kortere, jobbrelatert opplæring i renhold slik at elever får kompetanse til arbeidslivet?

Roger Drange

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Sammendrag

Dette aksjonsforsknings prosjektet er foretatt på Bygg og Anleggslinjen, Vg1, og omhandler utvikling, gjennomføring og evaluering av et renholdskurs. Målet er at elever med rett på spesialundervisning skal få jobb. Disse elevene har vanskelig for å fullføre en fagutdanning eller fullføre videregående skole. Dette skyldes ofte lavere læreforutsetninger og forskjellige diagnoser. Alle bør få tilrettelagt sitt opplæringstilbud slik at det øker deres muligheter til jobb i et stadig mer krevende arbeidsmarked. Dette kurset er slikt tilbud. Uten formalkompetanse øker muligheten for utestengelse fra arbeidsmarkedet med de følger dette får.

Problemstillingen er: Hvordan organisere kortere, jobbrelatert opplæring i renhold slik at elever får kompetanse til arbeidslivet? Forskerspørsmålene er: Hvordan utvikle et renholdskurs, Hvordan gjennomføre et renholdskurs, Hvordan evaluere et renholdskurs og Hvordan bruke ny kunnskap til å utvikle nye kurs og andre opplæringsmuligheter?

All den tid renhold er et praktisk yrke så er mesterlære og praksisfellesskapet en naturlig del av det teoretiske grunnlaget, sammen med induktive læringsmetoder, tilpasset undervisning og læring med og av andre som en sosial kompetanseutvikling.

Evaluering og metode for data innhenting er: intervjuer, elevlogger og resultater fra en muntlig praktisk-teoretisk sluttteksamen. Det ble gjennomført intervjuer alle ledd i «kjeden» fra elev til arbeidsgiver.

Resultatene var gode: Alle involverte i prosjektet hadde fått økt kompetanse og elevene har blitt mer attraktive på arbeidsmarkedet. Skoleledelsen har, i samarbeid med kommunen, bestilt flere lignende kurs. Arbeidsgiverne ga uttrykk for at de ville ansette elever, etter endt og bestått kurs. Det ble også utviklet en oversikt over suksesskriterier for lignende kurs. Noen av de viktigste suksesskriteriene var: Elevmedvirkning, tilpasset undervisning med eget produsert lærestoff, mesterlære ved læring i et praksisfellesskap, involvering av renholdsbransjen og profesjonell fagutøver som praksislærer sammen med pedagoger, og en relativt krevende praksis-teoretisk eksamen med et yrkesfaglig fokus.

How to organize shorter, work related training in cleaning to give pupils competence for working life?

This action research project is conducted at the Building and Construction vocational study, Vg1, and concerns the development, implementation and evaluation of a cleaning course. The goal is for pupils with the right to special education to secure a job. For these pupils it is difficult to complete a vocational education or an upper secondary education. This is often due to lower learning qualifications and various diagnoses. Everyone should receive a adapted education to increase the possibility for work in an increasingly demanding labor marked. This course offers this. Without formal qualifications the possibility of being excluded from the labor market and the consequences that follows only increases.

The thesis statement of this research is: How to organize shorter, work related training in cleaning to give pupils competence for working life? The research questions are: How to develop a cleaning course, How to conduct a cleaning course, How to evaluate a cleaning course and How to use knew knowledge in the development of new courses and training opportunities?

All the time cleaning is a practical profession the apprenticeship learning and the practice community is a natural part of the theoretical basis, together with the inductive learning methods, adapted education and learning with and by others as a social skills development.

Evaluation and method for data collection: interviews, pupil logs and results from an oral practical-theoretical final examination. Interviews were conducted at all levels of organization, from pupil to employer.

The results were good: Everyone involved in the project had an increased competence and pupils were more attractive for the labor marked. The school administrators have in cooperation with the county, ordered more similar courses. Employers expressed that they would employ pupils after ending and passing the course. An overview of success criteria for similar courses was also developed. Some of the most important success criteria were: student participation, facilitated teaching with self-developed teaching material, apprenticeship by learning in a practical community, involvement of the cleaning industry and a professional working as practice teacher together with educators, and a relatively demanding practical-theoretical final examination with a vocational focus.

Innholdsfortegnelse

Figur liste.....	7
Tabell Liste.....	7
Forord.....	8
1.0 Innledning.....	9
1.1 Hvem er jeg og min førforståelse.....	10
1.2 Bygg og Anlegg.....	11
1.3 Forklaringer på ord og uttrykk	12
1.4 Problemstilling	13
1.5 Prosjektets hovedstruktur	18
1.5.1 Kort om aksjonene.....	18
2.0 Teori	19
2.1 Kompetanse	20
2.2 Læring på kurset.....	24
2.2.1 Læring	24
2.2.2 Læring via språk i kurset	27
2.2.3 Læring i praksisfellesskapet.....	28
2.3 Didaktikk	31
2.3.1 «Mesterlære»	32
2.4 Tilpasset undervisning.....	36
2.5 Vurdering/Evaluering	38
2.5.1 Vurdering av først og fremst elever.....	38
2.5.2 Evaluering av kurset.....	39
3.0 Forskningsdesign.....	39
3.1 Aksjonsforskning i denne oppgaven	40
3.1.1 Aksjonenes form.....	40
3.1.2 Aksjonene	42
3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen som grunnlag for aksjonsforskning	42

3.2.1 Læreforutsetninger	43
3.2.2 Rammefaktorer.....	43
3.2.3 Mål	44
3.2.4 Innhold.....	44
3.2.5 Læreprosessen	45
3.2.6 Vurdering.....	46
3.3 Plan for gjennomføring	46
4.0 Metode for innsamling data.....	47
4.1 Intervju	48
4.2 Elevlogg.....	49
4.3 Eksamens- og prøveresultater.....	50
4.4 Samtaler og refleksjonssamtaler.....	50
4.5 Kan vi stole på mine data (reliabilitet)?	51
4.6 Er mine data gyldige (valide)?	54
5.0 Aksjonene.....	56
5.1 Aksjon 1: Planlegging og utvikling av renholdskurset.....	56
5.1.1 Veien fram til ferdig kursmateriell	57
5.1.2 Kort om renholdsfaglige temaer på kurset	59
5.1.3 Første steg mot renholdseksamen.....	61
5.2 Aksjon 2: Gjennomføringen av renholdskurset, kursdag for kursdag	62
5.2.1 Eksamen	74
5.3 Aksjon 3: Evaluering av renholdskurset via intervjuer	76
5.3.1 Intervju med elever.....	79
5.3.2 Intervju renholdsleder.....	84
5.3.3 Intervju med lederkollegaer og skoleledelse	86
5.3.4 Intervju med bransjen ved Stovner/Alna bydel i Oslo og Manpower	89
5.4 Hvordan opplevdes kurset?	91

5.5 Andre resultater	93
6.0 Hvilke didaktiske og pedagogiske grep ga suksess?	93
6.1 Mesterlære og et lærende arbeidsfellesskap	94
6.2 Kobling mellom teori og praksis	95
6.3 Høre om det, snakke om det og gjøre det.	96
6.4 Elevmedvirkning	97
6.5 Tilpasset undervisning.....	98
6.6 Svarte vi på problemstillingen?	100
6.7 Avslutning	101
7.0 Litteraturliste	105
8.0 Vedlegg	108
8.1 Renholdseksamen	108
8.2 Midtveistest	114
8.3 Instruks om transkribering.....	115
8.4 Intervjuguide elever.....	116
8.5 Intervjuguide renholdsleder.....	117
8.6 Intervjuguide for lærere og ledere	119
8.7 Intervjuguide for bransje representantene	121
8.8 Samtykke erklæring.....	123
8.9 Godkjennelse fra NSD.....	124

Figur liste

Figur 1: Assimilasjonen til akkomodasjon som en vippeprosess.....	25
Figur 2: Komponenter i en sosial teori om sosial læring.....	29
Figur 3: Den didaktiske trekant.....	37
Figur 4: Fortolket utgave av læringspyramiden.....	45
Figur 5: Videreutvikling av kunnskap i «intervjukjeden».....	49

Tabell Liste

Tabell 1: Modell for ferdighetstilegnelse av Dreyfus og Dreyfus.....	23
--	----

Forord

I denne masteroppgaven har jeg fått hjelp av mange, de ønsker jeg å takke her. Jeg starter med de viktigste: Elevene. Så jobber jeg meg oppover i hierarkiet.

Først vil jeg takke elevene for at de ville være delaktige i kurset og var villig til å delta i vurderingen av kurset. Tusen takk for et flott og lærerikt samarbeid. Håper dere lærte like mye som meg.

Deretter vil jeg takke renholdsleder, assistenten for elevene og lærerkollegaer for et godt, lærerikt, fruktbart og demokratisk samarbeid med elever i fokus. Det var godt å få bekreftet at vi kan lære og utvikle oss sammen. Det til tross for at vi kommer fra forskjellige avdelinger og yrker. En stor takk til Ellen Nygard, lærer på HIOA med stor innsikt i renhold og FM tjenester.

Så vil jeg takke ledere på skolen for støtte, resurser og velvilje ved gjennomføringen og utviklingen av prosjektet, samt takke for tilliten ved invitasjon til framtidig samarbeid.

Tusen takk til alle medstudenter i kull 2011 og 2012 ,jeg «dumpet» grunnet kranglete rygg. Uten deres hjelp og støtte hadde jeg ikke nådd fram til innlevering.

Tilslutt vil jeg takke alle på HIOA, spesielt veileder Karine Sand Gjersøe og Ulf Christer Melvold, uten dere hadde endt som «evig masterstudent» med halvgjort oppgave. Jeg må ikke glemme alle lærere, forelesere og foredragsholdere som har gitt meg så mye kunnskap og innsikt.

Helt tilslutt min kone, Heidi. Takk for tålmodigheten, nå skal vi snakke om noe annet enn meg og mitt.

Roger Drange

Auli 6/5-16

1.0 Innledning

Vi vil i dette prosjektet utvikle, gjennomføre og evaluere et renholdskurs på yrkesfaglinjen Bygg og anlegg (Vg1), som et aksjonsforskningsprosjekt. Utvikling av grunnlaget for kurset, gjennomføring av kurset, samt resultater og nyutvikling av framtidige kurs, vil bli presentert utover i oppgaven. Hovedmålet med kurset er å gi elever, som har dårligere muligheter for å fullføre og bestå videregående skole, større muligheter til å få en jobb. Det kan være flere grunner til dette som lærevansker, problemfylte liv, forskjellige psykisk og/eller fysisk diagnoser. Ofte gir en slik bakgrunn utslag i dårligere karakterer og høyt fravær på ungdomsskolen. Det er ofte en indikasjon på hvordan det går på videregående skole. Problemer ved å ikke gjennomføre videregående skole er mange og statistikken sier mye: Lavere levealder, større muligheter for å bli varig trygdemottaker, større muligheter for å bli kriminell, samt at man blir ufaglært, Det å være ufaglært er i seg selv en risiko for å falle ut av arbeidsmarkedet (Fafo 2010:13, 2010)

Behovet for ufaglært arbeidskraft blir stadig mindre og mindre. I Fafo rapporten *Gull av gråstein* fra 2010 kommer det fram at i 2025 vil kun 3.5 % av arbeidsstyrken være ufaglært.

Endringene av arbeidslivet har også betydd en dramatisk nedgang i sysselsetting av ufaglærte – kravene til kvalifikasjoner er blitt tøffere. Der ungdom før kunne gå rett fra folkeskolen til en huspost, til gårdsarbeid eller til fabrikk, eller reise til sjøs, der stilles det nå krav om mer spesialisert og sertifisert kompetanse. Og siden 1974 er antallet industriarbeidere redusert med 100 000 (Fafo 2010:13, 2010, p. 19).

Videre står det på neste side i samme rapport

Når det gjelder frafall i videregående opplæring, er det mest dramatiske nedgangen i arbeidsplasser for ufaglærte arbeidere, som dessuten vil fortsette i årene fremover.

Statistisk sentralbyrå anslår at deres andel av arbeidsmarkedet vil falle ytterligere med en tredjedel og i 2025 ligge på bare 3,5 prosent. Uttrykt med andre tall: Statistisk sentralbyrå anslår at det i 2025 vil være behov for 100 000 færre arbeidstakere som bare har grunnutdanning, sammenliknet med 2004 (Fafo 2010:13, 2010, p. 20).

Dette må vi som lærere ta inn over oss og prøve å gjøre noe med. En av mange løsninger kan være å sertifisere, eller som vi skal, prøve å utvikle kurs med eksamen og kursbevis. Vi har utviklet og gjennomført et 70 timers renholdskurs som gir elevene større mulighet for å få jobb. Jeg kommer tilbake til dette i kapitlet om aksjonene, kapittel 5. Renholdskurset er ikke et fagbrev, men en delkompetanse som gjør de mer attraktive i arbeidsmarkedet.

Renholdsbransjen er en viktig støttespiller. Målet med kurset er at de skal kunne få seg en jobb i renholdsbransjen. Da må kurset gi elevene den kompetansen som bransjen krever.

1.1 Hvem er jeg og min førforståelse.

Jeg er tømrer, tok fagbrev i 1983 og mesterbrevet i tømrerfaget i 1994. Jeg jobbet i byggebransjen fram til 2008 og har hatt stillinger som bas, opplæringsansvarlig, lærling ansvarlig, faglig leder og daglig leder i små og mellomstore bedrifter. I 2008 ble jeg yrkesfaglærer på en videregående skole, Bygg og Anleggslinja Vg1. Jeg var kontaktlærer for en klasse med elever som hadde spesialundervisning i tilnærmet alle fag. De tar Vg1 over 2 år. Denne jobben har jeg hatt siden og den gir meg mye mer enn bare lønn. Jeg føler jeg betyr mye for elevene. Mine roller mot elevene kan beskrives som fagmannen tømrer Roger, kunnskapsformidleren lærer Roger, oppdrageren pappa Roger og arbeidsgiver Roger som forteller elevene hva jeg forventer av dem når de kommer til et jobbintervju.

Andre roller jeg har hatt er hovedverneombud på en stor videregående skole. I tillegg til yrkesfaglærer er jeg norsklærer (Norsk med yrkesfaglig profil 60 st.p.), jobber som miljøarbeider i et bofelleskap for psykisk utviklingshemmede og har voksenopplæring i kurs for fagprøve i tømrerfaget og BKA, basiskompetanse for arbeidslivet. Denne bredden av erfaringer har gjort at jeg er veldig opptatt av at utdanning må ha et større mål enn fullføre og bestå. Det å få jobb etter skole er kanskje mer viktig, sett i et livsperspektiv. De som ikke fullfører eller består må også ha et mål om arbeid og denne gruppen er den som lett faller utenfor, er min erfaring. For å bidra til at de ikke faller utenfor ønsket vi å utvikle kurs innenfor skolens rammeverk som gir grunnleggende basiskompetanse i et fag innen B/A, nok til å styrke mulighetene for jobb. Valget for kurset falt på renholdsoperatørfaget, mer om denne prosessen i kapittel 5, om aksjonene.

Det er i dag flere muligheter for å få kompetanse på et lavere nivå enn fagbrev. Noen av disse er delkompetanse og kompetansebevis. Delkompetanse er et utvalg i læreplanmål som man gjennomfører, mens resten av kompetansemålene utgår eller ikke vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette betyr at elevene får en del av yrket eller faget. En annen

mulighet er et kompetansebevis hvor man tar utgangspunkt i hvor langt eleven kom i utdanningsløpet og utsteder et bevis som viser hvor mye som er bestått eller gjennomført og om eleven har valgt ut en del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Begge valgmulighetene handler ikke om å fullføre, men utvikle en kompetanse på et lavere nivå enn fagbrev. Hva skiller dette rengjøringskurset fra ordinært kompetansebevis? Dette kurset er en tredje variant, hvor man kan få en kompetanse på et lite, men etterspurt, felt av faget og som en del av ordinær undervisning eller et supplement til ordinær undervisning. Alle på kurset hadde andre fagvalg enn renholdsoperatørfaget, men var interessert i å lære mer om faget ut fra nysgjerrighet, ønske om deltidsjobb eller en karrieremulighet dersom man ikke kommer inn på vg2 eller får læreplass i ønsket fag.

1.2 Bygg og Anlegg

En kort beskrivelse av hva Bygg og anleggslinjen er og litt opp mot storsamfunnet, både Bygg og Anlegg og renholdsfaget.

Bygg og Anleggslinjen består av 18 ordinære fag med ordinært løp 2 år på skole (Vg1 og Vg2) og 2 år i bedrift (læretid) og 5 særløp med 1 år på skole (Vg1) og 3 år i bedrift (læretid). Fagene fordeler seg i 5 programområder. Disse er:

Anleggsteknikk med fagene: Asfaltfaget, banemontørfaget, fjell- og bergverksfaget, vei- og anleggsfaget

Byggteknikk med fagene: Betongfaget, murerfaget, stillasebyggerfaget, tømrerfaget

Klima- energi- og miljøteknikk (KEM) med fagene: Rørleggerfaget, tak- og membranleggerfaget, ventilasjon- og blikkenslagerfaget.

Overflateteknikk med fagene (OFT): Industrimalerfaget, malefaget, **renholdsoperatørfaget** (som kurset i oppgaven handler om).

Treteknikk med fagene: Limtreproduksjonsfaget, trelastfaget, trevare- og bygginnredningsfaget

Tilslutt har vi særløpsfagene: Byggdrifterfaget, feierfaget, glassfaget, isolatørfaget, steinfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016a)

Byggebransjen har en stor andel av de ansatte i arbeidslivet, 28% iflg Fafo 2010:13 (Fafo 2010:13, 2010). De fleste store fagene (de med flest ansatte) som tømrer, betong, rørlegger

etc. har et krav om fagbrev eller annen formalkompetanse. Et stort fag, renholds-faget, skiller seg klart ut med nesten 52000 ansatte (Utdanning.no, 2016a). De fleste som jobber i dette yrket har ikke fagbrev eller annen formalkompetanse. Dette er en bransje som til stor del ansetter ufaglært arbeidskraft og hvor fagbrev tas i voksen alder etter noen år i bransjen. Dette bekreftes av leder i Manpower og leder av renholdsavdelinger i Oslo kommune. Det at bransjen ansetter ufaglærte, er hovedgrunnen til at det ble et kurs i grunnleggende renholdsteknikker og utvikling av grunnleggende renholdskompetanse. Dette vil bli ytterligere utdypet i kapittelet om aksjonene, kapittel 5.

1.3 Forklaringer på ord og uttrykk

Noen ord og uttrykk er nye og/eller sammensatt for å prøve å presisere eller uttrykke noe jeg ikke har funnet dekkende ord og uttrykk for, eller som jeg oppfatter som spesielt for denne oppgaven.

Småkompetanser: Et annet ord for delkompetanse. Kompetansen er mer spisset inn mot arbeidslivet, en mer sentral del av yrket, enn uttrykket delkompetanse.

Renholdsleder: Skolens renholdsleder som var praksislærer på kurset, anonymisert.

Ansettelsesbarhet: Å inneha en kompetanse som gjør at en arbeidsgiver vurderer å ansette deg. Kompetansen består av sosial kompetanse som gjør at du klarer å samhandle og samarbeide med kunder og kollegaer. Den har selvfølgelig også et fagelement, dvs. kunne utføre jobben på en akseptabel måte.

Delkompetanse: Å ha kompetanse til å utføre en del av et yrke, men ingen spiss- eller breddekompetanse. I denne oppgaven kan det bety å renholde gulv uten å få klager eller vaske vinduer på en slik at du kan få et godt nok resultat.

Vg1 over 2 år: Som en del av spesialundervisningen og tilpasset opplæring er dette skoletilbudet for kursets elever bygd opp slik at de går Vg1 to ganger. Dette betyr at de har norsk og matematikk et år og neste år har de naturfag og engelsk, samt programfag. I tillegg får de yrkesrettet norsk, matematikk, engelsk og naturfag av programfaglærer, fordelt på 2 år. Programfagene har en utviklingsspiral slik at de ikke får en gjentakelse av sist års undervisning.

Grunnleggende yrkeskompetanse i renholds sammenheng: Elevene må kunne: forstå, bruke og følge regler for helse, miljø og sikkerhet; bruke verktøy, sentrale verktøy; forstå

materialhåndtering; forstå og gjennomføre god kundebehandling og kunne gjennomføre de mest sentrale yrkesoppgavene. I denne oppgaven og på dette kurset betyr det å kunne: bruke tørre og våte metoder etter behov eller etter beskrivelse; bruke mopper og kluter riktig, både renholdsteknisk og ergonomisk; forstå INSTA 800 på et grunnleggende utførende nivå; følge et enkelt renholdsskjema; utføre grunnleggende renhold på gulv, innvendige vegger, innvendige tak og inventar, samt enkel og praktisk smittelære i renholdsfaget.

Grunnleggende sosial kompetanse:

Vår erfaring er at mange av våre elever har lav sosial kompetanse når de starter første året. De løser konflikter med vold, de klarer ikke samarbeide, de er underyttere eller vil gjerne framstå som «verdensmestere», sliter med autoriteter, de er utrygge og usikre. Disse manglende i sosiale ferdigheter gjør at de kan slite med å komme inn på arbeidsmarkedet.

For at de skal kunne få økte muligheter for å få en jobb må de lære: Samarbeid, samhandle på en akseptabel måte, kunne utføre ordre, gjøre arbeidsoppgavene så godt de kan, stå i jobben til den er ferdig, møte opp tidsnok, ikke bruke vold til konfliktløsning, respektere andre uansett kjønn, etnisitet, seksualitet etc. og forstå hvordan et samfunn på mikro nivå (klasse eller arbeidsplass) eller storsamfunnet fungerer i alt fra skattebetaling til stemming ved valg.

Dette kan virke som selvfølgeligheter, men for denne gruppen er dette kanskje den viktigste kompetansen å utvikle (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2012). De har ofte så mye med seg i bagasjen at grunnleggende sosial kompetanse er underutviklet eller fraværende.

1.4 Problemstilling

Vi, lærerteamet rundt elevgruppen, ønsker å finne ut om elevers jobbmuligheter kan styrkes ved relativt små kurs med en smal grunnkompetanse i et fag. Samarbeid med renholdsbransjen er en selvfølge ved renholdskurs. Det er jo de som skal ansette elevene etter kurset. For oss er det også viktig med en praksisbasert undervisning, med et teoretisk innslag som repeteres og gjennomgås under de praktiske øvelsene og det praktiske arbeidet.

Problemstilling:

Hvordan organisere kortere, jobbrelatert opplæring i renhold slik at elever får kompetanse til arbeidslivet?

Som tidligere nevnt så har elevgruppen, som har dårlige læreforutsetninger, lettere for å falle ut av skolen og dermed også lettere ut av arbeidslivet (Fafo 2010:13, 2010). Dette får fort konsekvenser for den enkelte ved arbeidsledighet, varig trygdet eller kriminalitet, og for samfunnet ved færre skattebetalere, høyere kriminalitet, mer sykdom og tidligere død (Fafo 2010:13, 2010). Dette har vært et samtale tema for oss på teamet som jobber med elever som har krav på spesialundervisning på Bygg og Anlegg. Problemet belyses også i media, i forbindelse med frafall i videregående skole og økt ungdomsledighet. Tanken bak dette prosjektet er å utvikle og gjennomføre et renholdskurs som gir økt delkompetanse på fagfeltet renhold, og jobbmuligheter. Noen videre tanker er å se om dette kan videreføres til andre fagområder, utvikle en «kursmal» for å forenkle utviklingen av fremtidige kurs eller om dette kurset kan være starten på et skoletilbud for renholdsfaget. Tilnærmet alle fagbrev i renholdsbransjen tas av voksne praksiskandidater med flere års erfaring. Fokuset i oppgaven omhandler renholdskurset.

Problemstillingen kan deles inn i 4 deler: 1 Organiseringen av opplæringen, 2 Kortere, jobbrelatert opplæring. 3 Renhold og 4 Kompetanse til arbeidslivet. Nedenfor presenteres dette i korte trekk.

Organiseringen av opplæringen. Selve organiseringen av kurset er utvikling av en kursmodell hvor de viktigste grepene er meget kort vei mellom teori og praksis, læring i praksisfelleskapet, benytte skolens/nærområdets ikke pedagogiske kompetanse og fagkompetanse (her renhold), lærestoffet utvikles og presenteres utfra elevenes læreforutsetninger, samt renholdsfaglig høyt nivå ut fra bransjens krav og læreplanmål i Vg1, 2 og 3. Det har også vært et stort fokus på den generelle delen av læreplanen, hvor utvikling av «kompetanse for livet» og sosial kompetanse er viktig (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Kortere, jobbrelatert opplæring. Elever som har svake læreforutsetninger trenger ofte et undervisningsopplegg, hvor veien fra teori i klasserom til praksis med samme innhold er svært kort. De trenger mange repetisjoner, med et fagspråk og ordbruk tilpasset elevene, samt referanser som er forståelig for elevene. Det som presenteres i skoletimer må lett kunne videreføres til reelt betalt arbeid, som er oppnåelig for elevene. Undervisningen kan heller ikke være langtekkelig, hverken i innhold eller tid. Den må det være på et nivå som er oppnåelig for disse elevene. Med oppnåelig mener jeg innenfor «deres utvidede læringssone», men ikke uten at de strekker seg og utvikler seg i riktig retning, med hjelp fra lærere og medelever (Imsen, 2005).

Renhold. Dette skal være kursets fagfokus i alt fra teori til praksis og sluttevaluering. Det renholdsfaglige må være av en slik kvalitet at bransjen vil ansette elevene. Som tømrer hadde jeg for liten renholdserfaring til å kunne lage et godt kurs på egenhånd, derfor allierte jeg meg med en fagkyndig på utførende nivå, skolens renholdsleder, en fagkyndig på undervisningsnivå, Høyskolelærer i «facility management», samt et lærerteam som arbeidet sammen med meg i aksjonene.

Kompetanse til arbeidslivet. Dette uttrykket inneholder: fagkompetanse som gjør deg ansettelsesbar, sosialkompetanse som gjør deg ansettelsesbar og en kompetanse som gjør deg «etterspurt» på arbeidsmarkedet i en sammenvevd kombinasjon som vi mener kan oppnås via et kurs som dette.

Noe annet som jeg ønsket å undersøke hva er utfordringene som oppstår når det ikke finnes lignende opplegg i skolen (som jeg eller mine samarbeidspartnere kjenner til), hvordan samarbeide med ikke pedagogisk personal på samme skole og sist men ikke minst: ønsker skole og næringsliv slike kurs og kompetansutviklingsmuligheter?

Hovedstrategien for å finne svar på problemstillingen og forskerspørsmålene er først og fremst aksjonene, deres før- og etterarbeid, oppgavens analyser og drøftinger og ikke minst evaluering via intervjuer og elevlogger.

Forskningsspørsmål:

- **Hvordan utvikle et renholdskurs?**

Det å utarbeide et undervisningsopplegg, her et kurs, helt fra bunn er krevende. Det er krevende rent lærerfaglig (pedagogiske og didaktiske valg) og det er krevende rent yrkesfaglig. Hvordan skape et renholdskurs som gir godt læringsutbytte, som gjør elevene mer ansettelsesbare og har en form og et innhold som gjør at bransjen tror de kan få framtidige arbeidstakere etter endt og bestått kurs? Det er også krevende å gjennomføre dette som et aksjonsforskningsprosjekt, hvor alles stemmer skal høres og vektlegges. Ikke minst å utvikle et kurs som mange lokalt får et «eierskap» til, uten at dette kun ender opp som en «lokal hendelse», uten påvirkning og endring utover egen avdeling.

- **Hvordan gjennomføre et renholdskurs?**

Utfordringene ved gjennomføringen av et renholdskurs er mange, alt fra didaktikk til det renholdsfaglige. De didaktiske valgene handler om hvordan gjøre et lavstatusfag spennende og hvordan tilpasse undervisningen til elever med lav motivasjon og svake lærerforutsetninger. Didaktikk handler også om hvordan motivere, belønne og vurdere for læring på en måte som kan skape driv og lærelyst, ikke minst hvordan koble sammen teori og praksis i en relevant og yrkesekte læringssituasjon. Det må også vurderes hvilke deler av renholdsbransjen som er aktuelt å lære bort, slik at elevene kan bli attraktive på arbeidsmarkedet. Skolens rammefaktorer er også en del som påvirker gjennomføringen av renholdskurset, alt fra lærerkrefter til utstyr og støtte fra skolens ledelse. Målet om å gi elevene renholdskompetanse som kan føre til jobb påvirker selvfølgelig gjennomføring, vurdering og innhold.

- **Hvordan evaluere et renholdskurs?**

For meg er det naturlig å evaluere etter endt gjennomføring (alt fra joggeturen til et nybygd hus). Dette som en oppsummering, lærende refleksjon og systematisk gjennomgang. Renholdskurset skal også evalueres med samme mål som overnevnte, men det skal også evalueres med tanke på om dette kan gjentas med godt læringsutbytte og økte muligheter for jobb. Renholdskurset skal evalueres via personlige intervjuer i alle involverte ledd. Dette betyr at fem elever, to lærere, en renholdleder, en avdelingsleder, en rektor, en avdelingsleder innen renhold, fra det offentlige, og en senior leder i et stort bemanningsbyrå fra det private. Alle ble intervjuet om kursets kvalitet, læringsutbytte, kursets form og utviklingsmuligheter. Tanken bak så mange intervjuer er å evaluere kurset i alle involverte nivåer. Dette betyr i praksis at dersom ikke elevene liker kurset og synes det er bortkastet, så har det ikke livets rett. Dersom lærerne ikke synes kurset holdt mål eller ga læring og kompetanse, så bør ikke dette videreføres. Om ikke ledelsen synes kurset er en god ide og et godt tiltak rundt tilpasset opplæring, som gir kompetanse og jobbmuligheter. Da bør ledelsen ikke gå inn for videreføring og videre utvikling. Ikke minst hvis bransjen sier at dette vil ikke øke jobbmulighetene eller at disse elevene har fått en kompetanse som bransjen ikke etterspør, da bør det ikke videreføres. Selv om alle nivåer skulle bli fornøyd må jeg fortsatt være kritisk til kurset og dets utbytte, det er lett å bli blind for endringsmuligheter om alle sier «bra!».

- **Hvordan bruke ny kunnskap basert på overnevnte, til å utvikle nye kurs og andre opplæringsmuligheter?**

Noen av tankene som har dukket opp under utviklingen av dette prosjektet er om renholdskurset er overføringsbart til andre fag og andre fagfelt? Dette forutsetter et godt prosjekt som oppfattes som relevant, ekte, lærerikt, kompetansehevende og et bidrag til undervisningsopplegg med tilpasset undervisning i fokus, ikke minst om deler av faget kan læres via relevante praksisøvelser i reelle situasjoner. Det må også ha en form og et innhold som gjør at også andre enn deltakerne i aksjonforskningsprosjektet klarer å gjennomføre kurset, på begge sider av kateteret. Noen av ideene er: Anleggsgartner, maler/industrialmalere, truckførerkurs, vaktmester/byggdrifter. Alle fagene «ligger under» Bygg og anlegg, hvis man strekker bransjebegrepet litt. Truckførere er, i praksis, en del av byggebransjen, spesielt terrenggående trucker. Jeg har vært i uformell kontakt med ikke pedagogisk fagpersoner som kan sikre den yrkesfaglige delen, både internt på egen skole og i kommunen.

En annen dimensjon er at kurset skal kunne brukes som en mal for andre kurs, lokalt eller andre steder i vårt langstrakte land, og derfor er forskerspørsmålene delt inn i 4 separate utviklingsenheter. Dette skal lette utviklingen av kommende kurs, hvis kurset blir så bra som vi håper på.

I utviklingen av kurset ønsker vi å ha en tanke om mesterlære (Kvale & Nielsen, 1999) lærende arbeidsfellesskap (Lave & Wenger, 2003) og alle den tid jeg har både 1. års elever og 2. års elever på Vg1, så kan vi få et snev av Dreyfus og Dreyfus sin tanke om novise til ekspert. De 5 trinnene: 1 Novise, 2 Avansert begynner, 3 Kompetent utøver, 4 Kyndig utøver og 5 Ekspert (S. E. Dreyfus & Dreyfus, 1980). Hvor elevene fordeler seg på novise stadiet, lærerne på avansert begynner/kompetent utøver og skolens renholdsleder, som kvalitets sikrer den praktiske undervisningen, er på ekspert stadiet. På denne måten håper jeg at vi skal bli et lærende arbeidsfellesskap hvor vi overfører kunnskap mellom trinnene og får tak i noe av den tause kunnskapen, som renholdsleder har.

Taus kunnskap, tacit knowledge, betegnelse for sanseintrykk, oppfatninger, sosiale regler og vurderinger som er uuttalt, men som ligger som forutsetninger for det menneskelige handlingslivet.

Begrepet stammer fra den ungarsk-britiske kjemikeren, samfunnsviteren og filosofen Michael Polanyi (1891–1976), som blant annet i boka *The Tacit Dimension* (1966) argumenterer for at taus kunnskap spiller en viktig rolle for både praktisk og teoretisk kunnskap, til tross for at den ikke er gitt en eksplisitt formulering. (Store norske leksikon, 2015)

For oss betyr det å «fange» den tause kunnskapen å «fange kjernen» i yrket, men det er ikke like lett å gjøre som å si.

1.5 Prosjektets hovedstruktur

Noe av det som ligger i aksjonsforskningens natur er å jobbe for de «svake» og oppnå læring, endring og utvikling for alle impliserte i prosjektene. De svake denne gangen er elever som har rett på spesialundervisning og har dårligere forutsetning for å fullføre videregående utdanning og ende med et fagbrev. Et annet «naturelement» er en utvikling av noe nytt som skal bedres de «svakes» muligheter og kår (McNiff, 2002). I dette prosjektet så betyr det å utvikle et renholdskurs, i samarbeid med renholdsbransjen, som øker disse elevenes mulighet til å få en jobb, selv uten fagbrev.

1.5.1 Kort om aksjonene

Jeg ønsker her å presentere aksjonene tidlig i oppgaven slik at det skal bli lettere å følge prosjektets gang.

Aksjon 1: Utviklingen av renholdskurset

Her ble kurset utviklet fra ide til ferdig kursplan med faglig innhold. Denne aksjon inneholder også aksjonsgruppas sammensetning og samarbeid med skolens ledelse. I denne perioden, ca. 1/8 – 31/12-14. ble det teoretiske grunnlaget for kurset lagt, samarbeidet med utenforstående formalisert og kursets forankring i ledelsen gjennomført. Aksjonsforskningens form, involvering/medbestemmelse/demokratiske muligheter og aksjonsforskningen systematikk ble klarlagt for elever og aksjonsgruppa. På slutten av denne perioden meldte elevene seg frivillig på kurset.

Aksjon 2: Gjennomføringen av kurset

I denne perioden, ca. 1/1-15- 15/4-15, ble kurset gjennomført på 10 onsdager a´ 7 timer. Kurset gjennomgikk noen små endringer utfra aksjonsforskningens utviklingsspiraler, men hovedstrukturen, pedagogiske/ didaktiske innhold og det faglige innhold ble beholdt. Spesielt var det at kurset var planlagt til 49 timer og 7 kursdager, men endte på 70 timer og 10 kursdager. Dette skyldes ny og utvidet kjennskap til INSTA 800 (se aksjonene). Kurset er om grunnleggende manuelt renhold med fokus på gulvrenhold, glassrenhold, renhold av støv, sanitær renhold og INSTA 800 (avtaleverket som regulerer renholdsbransjen bl.a. kontroll av arbeid) på utførende nivå

Aksjon 3: Evalueringen av kurset via intervjuer av både involverte og eksterne.

Intervjuene ble gjennomført i perioden 1/5-15 - 15/2-16. Det ble intervjuet fem elever, to lærere, en renholdsleder, en avdelingsleder på Bygg og anleggslinjen, en rektor, en avdelingsleder fra det offentlige og en senior leder fra Manpower.

Vi ville prøve å finne ut:

1. Om elevenes mening om kurset.
2. Hva kollegaer, praksislærer (renholdsleder på skolen) og ledelse mener om kursets innhold, mål og metodikk.
3. Bransjens meninger om kursets faginnhold, kursets mål og metodikken i kurset.
4. Om pedagogiske og didaktiske tiltak hadde virkning, eller var synlige.

Under utviklingen av kurset har vårt ønske vært en praktisk tilnærming til lærestoffet med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen av (Hiim & Hippe, 2001a), samtidig som vi ønsket å utnytte arbeidsfellesskapet som læringsarena.

2.0 Teori

For å utvikle noe, enten noe nytt eller videreutvikle, må man ha et grunnlag og en tanke om mål og innhold. Grunnlaget, fundamentet for utviklingen, er teori i form av bøker, nettsider, kjente teoretikere og tenkere, egen praksisteori. Disse gir også begrunnelser og støtte for valg av innhold, didaktiske valg, pedagogiske retninger, valg av læringsformer og valg av utviklingsformer, samt hvordan evaluere det som er gjennomført. Om man ønsker et vitenskapelig arbeid må man støtte seg til andres forskning, teorier og resultater (Postholm & Jacobsen, 2011).

Minner om problemstillingen:

Hvordan organisere kortere, jobbrelatert opplæring i renhold slik at elever får kompetanse til arbeidslivet?

Når jeg utvikler nye modeller, tankerekker, nye metoder, nye varianter eller nye måter å løse et problem så prøver jeg å ha det sentrale i midten. De forskjellige muligheter eller deler av helheten er rundt som «verktøy» for å nå målet og belyse problemet. Dette gjaldt da jeg skulle reise et komplisert bygg med mange forskjellige utfordringer eller nå når jeg skal gi elever med svakere forutsetninger en mulighet for å komme inn på arbeidsmarkedet. I bygget stod «flott bygg med fornøyde eiere» i sentrum. I dette prosjektet står «arbeid til de svake» i midten. I bygget var andre faggrupper, samarbeid, valg av verktøy og materialer, tekniske muligheter, meg og mitt firma rundt sentrum for å nå målsetningen i midten. I dette prosjektet er det kompetanse, læring, praksisfelleskapet, didaktikk, tilpasset undervisning og evaluering som skal bringe oss til målsetningen i midten. Jeg kommer til å presentere overnevnte del for del.

2.1 Kompetanse

Kompetanse er sammensatt av yrkeskunnskap, sosial kompetanse, evner, holdninger og grunnleggende ferdigheter, som å lese, å skrive, å regne etc. Dette utgjør en samlet yrkeskompetanse som gjør at du blir en «ettertraktet» arbeidstaker og en «dyktig» yrkesutøver. Dette støttes blant annet av Linda Lai (Lai, 2014), professor ved BI og KS hjemmesider for arbeidsgivere og kompetanse (BI, 2016). Linda Lai er professor ved BI, institutt for ledelse og organisasjon, og tok sin PhD i 1991 (BI, 2016). Den kompetansen elevene får ut av dette kurset er en delkompetanse i renholdsfaget, ikke et fagbrev eller fagbrev light. Delkompetansen er grunnleggende manuelt renhold i normalbygg og det ble utstedt et kompetansebevis i form av et kursbevis ved bestått eksamen. Dersom noen av de elevene som fikk stryk ville hatt noen dokumentasjon, så kunne de fått et ordinært delkompetanseskrev eller et kompetansebevis i tråd med Utdanningsdirektoratet.

Kompetansebevis er dokumentasjon på gjennomført videregående opplæring som ikke kvalifiserer for vitnemål eller fag-/svennebrev. Alle som avslutter opplæring som det i samsvar med Kunnskapsløftet kan gis vurdering i, har rett til å få utstedt

kompetansebevis når de ikke kan få vitnemål eller fag-/svennebrev. Dette gjelder de som har

- fullført, men ikke bestått fastsatt opplæringsløp i Kunnskapsløftet
- fullført årstrinn, men ikke hele opplæringsløp i Kunnskapsløftet
- fullført ett eller flere fag eller deler av fag i videregående opplæring

(Utdanningsdirektoratet, 2015)

Andre kompetansebegreper som berører renholdskurset og elevene er:

Sosial kompetanse er evnen til å tilpasse seg andre, samarbeide med andre, ha empati, medfølelse og forståelse for og med andre, være ansvarlig for seg selv og andre, ha selvkontroll i forhold til andre og egne impulser og tilslutt nok selvhevdelse til å stå opp for deg selv samtidig som du kan be om hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2012). I innledningen til den generelle delen av læreplanen står det:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi».

(Utdanningsdirektoratet, 2011, p. 2)

Dette er en viktig del av kurset, selv om sentrale fagoppgaver er i fokus. Samarbeid, ansvarlighet, selvkontroll og selvhevdelse er viktige deler av kurset og i utvikling av yrkeskompetanse på kurset (Lave & Wenger, 2003; Wenger & Nake, 2004). Dette oppnår vi i det lærende og regulerende felleskapet som består av medelever på forskjellig alder og utviklingstrinn, lærere og instruktører med forskjellig personlighet, utdanning og bakgrunn, med det til felles at vi vil elevenes beste.

Grunnkompetanse er ifølge Vilbli.no: «Grunnkompetanse er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse. Grunnkompetanse kan være planlagt eller ikke planlagt» (Vilbli.no, 2016). Dette vil i praksis si at en ikke oppnår fagbrev, men får utstedt et kompetansebevis som forklarer hva slags kompetanse de har oppnådd og/eller hva de har

deltatt på. Dette oppnår våre elever på kurset fordi de har fullført deler av et fag i videregående skole.

Realkompetanse er et begrep som ofte forbindes med voksne som skal etterutdanne seg (Utdanning.no, 2016b), voksne som skal settes inn i lønnsklasser etter kompetanse og kunnskap, og voksne som ikke kan dokumentere sin kompetanse. Man går da igjennom skolegang, kurs, jobber, ansvarsområder med mer for å kunne plassere de riktig i forhold til bruken av realkompetansevurderingen. Dette reguleres opp mot opplæring i opplæringsloven § 4A-3 og i forskrift til opplæringsloven §§ 4-13 og 6-46 (Opplæringslova, 1998). Ingen på dette kurset ble realkompetansvurdert, men om kurset skal brukes i andre sammenhenger kan det være aktuelt (flyktninger, ufaglært, grunnskoleelever m.m.). Se også eget spørsmål om dette i intervjuguidene i 8.6 og 8.7.

Fagarbeider- og yrkeskompetanse er den kompetansen du trenger for å arbeide i et yrke. Det finnes to typer yrkeskompetanse, med og uten fagbrev. Eksempler på yrkeskompetanse med fagbrev/svennebrev er rørlegger og tømrer (Utdanning.no, 2016b) og uten fagbrev er helsesekretær og agronom (Utdanning.no, 2016b). Kurset leder selvfølgelig ikke til hverken fag- eller yrkeskompetanse, men kurset kan være starten på en karriere. Vi mener at kurset inneholdt viktige elementer av fag- og yrkeskompetanse.

De viktigste elementene i utviklingen og gjennomføringen av kurset var læring, utvikling av kompetanse, i et arbeidende felleskap. Relevans med ekte arbeidsoppgaver og i en ekte kontekst (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Læring i et lærende felleskap som består av alt fra nybegynnere til eksperter, som Dreyfus & Dreyfus sine fem ferdighetsnivåer (S. E. Dreyfus & Dreyfus, 1980). Praksis og teori må være tilpasset elevenes og kurssets hovedmål, kompetanse til jobb.

Jeg har lagd en tabell ut fra Dreyfus & Dreyfus sin oversikt over de fem ferdighetsnivåer og over vår forståelse, satt inn i denne kurskonteksten.

Tabell 1: Modell for ferdighetstilegnelse av Dreyfus og Dreyfus

Nivå	Kjennetegn hos utøver	Nivå ved kurs start
Nybegynner	Lærer via regler, systemer og fastlagte rutiner også under utøvelsen av yrket i praksis og ved «kontekstfrie» øvelser. Er ofte meget bundet av systemet og reglene. Har liten eller ingen kompetanse til å løse uforutsette problemer. Han	Alle elever og de fleste lærerne

	har også problemer med å se helheten/konsekvenser.	
Avansert nybegynner	Har nå fått mer praktisk erfaring og kan gjenkjenne situasjoner og løsninger på disse, men «følger fortsatt bare ordre». Han har fått vesentlig mer erfaring enn noen former for verbal beskrivelser kan gi.	Jeg, grunnet alt forarbeidet. En OFT lærer
Kompetent utøver	Har nå fått ganske mye praktisk erfaring og innsikt. Er i stand til å løse ganske komplekse problemer, men må fortsatt støtte seg til systemer og regler. Selv om «magefølelsen» (en form for intuitiv følelse) begynner å bli utviklet. Utvikler stadig en større evne til planlegging og gjennomføring av avanserte oppgaver, ofte via skjønn og fortolkning.	
Kyndig/dyktig utøver	Har nå mye praktisk erfaring (kanskje mange år). Utøver sitt yrke og løser problemer intuitivt og nesten alltid problemfritt. Den skjønnsmessige, den fortolkende og raske evnen til kobling mellom gamle erfaringer og nye løsninger er godt utviklet.	
Ekspert	Nå har utøveren fått enda mer erfaring som utøver, problemløser og handler dermed på intuisjon og skjønn. De fleste løsninger kommer umiddelbart, som en helhetlig løsning. Han vet, «uten tanker og refleksjon», hvilken løsning som er best.	Renholdsleder

Tolket og oversatt etter (S. E. Dreyfus & Dreyfus, 1980). Her vises nivåene og plassering av de involverte i prosjektet.

Det jeg savner mest med Dreyfus & Dreyfus sin framstilling av utvikling yrkeskompetansens nivåer, er mangelen på refleksjon og samhandling/samlæring med andre (Lave & Wenger, 2003; Schön, 2001). Refleksjon gir en bevissthet og en omstillingsevne fordi man prøver å forstå og se «saken» fra flere sider og med flere løsningsmuligheter (Schön, 2013). For meg personlig så var jeg ekspert på småhusbebyggelse i 2008, da jeg sluttet som tømrer. Nå er jeg fortsatt ekspert på småhusbebyggelse, men ikke av dagens småhus. Dette gjelder spesielt tettingskravene og de nye kontrollrutinene, da er jeg å anse som avansert nybegynner eller kompetent utøver. Dette «fallet» i kompetanse skyldes at yrket utvikler seg mens jeg ikke klarer å henge med fordi jeg ikke lenger utfører slikt arbeid. Denne erkjennelsen må jeg ta med meg inn i kurset for å passe på at kurset holder dagens krav i dagens renholdsbransje.

2.2 Læring på kurset

I dette kapittelet vil jeg vurdere flere spørsmål om læring. Hva er læring? Hvordan lærte elevene på kurset? Var språket viktig i læreprosessen på kurset? Hvordan var den sosiale læreprosessen på kurset? Hva er tilpasset undervisning og hvordan tilpasset vi på kurset? Jeg kommer til å presentere noen svar og fortelle litt om hvordan vi løste og organiserte dette på kurset.

2.2.1 Læring

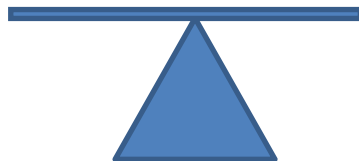
Hva er læring? Hvordan lærte elevene på kurset? Jeg vil i dette delkapittelet forklare noen av varianter av læring som sannsynligvis foregikk på kurset. Velger her å si sannsynligvis fordi læringen foregikk på parallelle arenaer samtidig: imitering av lærer og kameratlæring av medelev, kognitiv læring i klasserom via Power Point og kjenne/føle/se verktøyet rett etterpå eller utøvelse av ekte arbeidsoppgaver i en ekte kontekst sammen med andre i læringsfellesskapet. Det er problematisk å si nøyaktig hvor og når læringen skjedde. Språk og praksisfellesskapet får egne delkapitler, mens kognitiv læring med praksis, stillasebygging og læringssonen kommer i dette delkapitlet

Kognitiv læring med praksis

Piaget beskriver læreprosessene som endringer i elevenes opparbeidede skjemaer over tid og etter kunnskap og erfaringer, ved nye eller ukjente fenomener (for å oppnå likevekt, som er naturlig i følge Piaget) (Lyngsnes & Rismark, 2015). Når eleven møter noe nytt prøver han å tilpasse dette til eksisterende skjemaer (assimilasjon), men for dette nye er det ikke noe skjema som passer. Derfor må han endre det/de gamle skjemaene for å få det til å passe med ny kunnskap (akkomodasjon) (Imsen, 2005). Dette framstår ofte som en ren mental prosess, men sett ut fra læring i et praksisfellesskap er det umulig å ikke samhandle og samlære med de andre på kurset, under teorien og praksisdelen. Hvis Piagets teorier om læring stemmer så vil en elev som ser en støvmopp for første gang starte en assimilasjon om gjenstanden og dets bruk, samtidig som gjenstanden presenteres i klasserommet eller verkstedet. Assimilasjonen vil gå over til akkomodasjon ved forståelse og bruk av støvmoppen og dets bruksområdet (Imsen, 2005). Dette skjer i praksisfellesskapet som består av andre elever på samme nivå, elever på et høyere nivå og lærere/instruktører som er på et enda høyere kompetansenivå. Sammen gjør utfører de renhold i en ekte renholdskontekst som endrer de gamle skjemaene (akkomodasjon) slik at varig innlæring om støvmopp har skjedd.

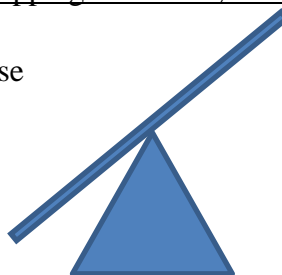
Ønsker å visualisere prosessen med en kort bildeserie:

Elev i likevekt (før ny informasjon/lærestoff)



Elev ved presentasjon av nytt stoff/forstyrrelser (støvmopp og bruk av støvmopp) i klasserom

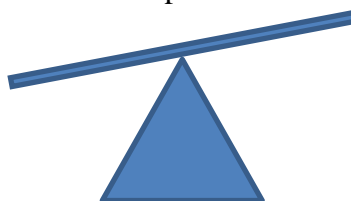
Nytt lærestoff er vanskelig og uforståelig, elev i ubalanse



Elev under og rett etter klasseromsundervisningen

Lærestoffet er fortsatt vanskelig, men en gryende forståelse er skapt

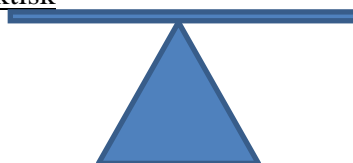
Eleven er fortsatt i noe ubalanse



Elev under praksisundervisning (sammen med praksisfelleskapet) og etter praksisundervisning (ekte yrkeskontekst og ekte yrkesoppgaver) om støvmopp og bruk av støvmopp, hvor lærestoffet er forstått kognitivt og praktisk

Eleven er i likevekt, til en ny læresituasjon oppstår

(Piaget, 2012)



Figur 1: Assimilasjonen til akkomodasjon som en vippeprosess.

Det som kan være spesielt for denne elevgruppen er at de ikke alltid klarer den rene kognitive likevektsutligningen i hodet (gjøre fortalt og forklart lærestoff om til kunnskap), men trenger hjelp med hendene (praksisen) for å skape likevekt, forstå og nyttiggjøre seg ny kunnskap (Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger, 2003; Wenger & Nake, 2004)

Læringssonen

Hvor flinke kan elevene bli? Foruten språket hadde Vygotsky et annet viktig pedagogisk hjelpemiddel: Den proksimale utviklingssone (Imsen, 2005). Dette er så langt elevene kan utvikle seg ved hjelp av en som er dyktigere, det kan være en lærer eller for eksempel en dyktigere elev. Alle har en utviklingsmulighet på egenhånd og en enda større utviklingsmulighet ved hjelp av en dyktigere «lærer». Senere så kan elevene gjøre dette alene. Da utvikles en ny proksimal sone, som nås kanskje med en ny og bedre lærer. På en måte blir «læreren» en medierende hjelper for eleven. Dette ble omsatt til praksis under kurset ved å tilpasse vårt lærestoff, nivå og kompleksitet etter hver elevs proksimale utviklingssone (L. S. Vygotskij & Lindqvist, 2004). For å bruke eksemplet med støvmoppen, så fikk noen elever vist bruk av moppen og en innføring i hvordan forhindre støvplager. Andre fikk innføring i bruk av støvmoppen, hvordan forhindre støvplager, hvordan dannes støv, hva slags støv er farligst, samt hvordan bruke tørre metoder og statisk elektrisitet til å samle og fjerne støv. Alt etter som den enkeltes antatte utviklingsmulighet var «kartlagt». Kartlegging handler om elevkunnskap, avtalt tilpasning etter «elevnivå», lærer- og pedagog-skjønn og den naturlige tilpasning som skjer i et arbeidende og lærende felleskap. Den elev som søker mer får mer og de som «sier» at nok er nok, presses ikke videre før de har utviklet seg litt til. Mitt mentale bilde på denne utviklingen er som ringer i et vann, hvor hver ring er en ny proksimal sone, eller utvikling i en eksisterende, og sentrum etter steinen er lærer og elev, eller en første års elev og en andre års elev, som lærer av og med hverandre. Utvikling av renholdskompetanse er ikke bare renholdsteknikk (en retning i ringen), men også sosial kompetanse (en annen retning), samarbeids kompetanse (en tredje retning) og lærings kompetanse (en fjerde retning). Ringene er nok ikke sirkel runde, men heller med «krokete» kanter for de forskjellige kompetansene utvikles ikke i lik hastighet.

Stillasbygging

Ifølge Imsen i boka Elevenes verden (2006) så brukes uttrykket «scaffolding», stillasebygging, som et uttrykk for undervisning og støtte i det som Vygotsky kalte, den proksimale sone (Lyngsnes & Rismark, 2015). Dette er et bilde på de voksnes (kompetentes) støtte i undervisning. Desto flinkere eleven er desto mindre støtte trenger han for å utvikle seg videre i sonene (Imsen, 2005). Med flinkere menes den kompetansen elevene har i forhold til oppgaven. Alle som er mer kompetente enn eleven kan «bygge stillas» for å støtte eleven i læringsprosessen med ord, mentale bilder, metaforer, historier, arbeide med andre kompetente

og mer kompetente i et lærende felleskap i riktig kontekst og bli vist og instruert av de andre i arbeidsfellesskapet. «Det som barnet i dag gjør ved hjelp af en voksen, kan det i morgen gjøre på egen hånd» (L. S. Vygotskij & Lindqvist, 2004, p. 278). For å bruke eksempelet med støvmoppen nok en gang. Det er læreren som viser elevene hvordan den brukes, mens han forteller om metoder, bruksområder, støvets oppbygging og faremomenter. Dette kan skje både under teoriundervisningen og under praksisen, men ofte med to forskjellige hensikter. Under teorien presenterer eller introduserer vi nytt stoff, mens under praksisen bruker vi introdusert stoff i praktiske oppgaver i en ekte og forståelig kontekst. Vi starter stillasbyggingen under teorien, hvor samtalen og spørsmålene går i mellom lærer/elev eller elev/elev og under praksisen bygger vi videre på samme stillas med praktiske oppgaver som bygger oppunder tidligere presentert stoff (teorien). Elevenes stillaser er tilpasset den enkelte. Noen trenger mye, bredt og stort og andre trenger kun en bjelke og en snor å holde seg i for å nå langt og komme høyt, alt etter elevens nivå (Beck, 2015; L. S. Vygotskij & Lindqvist, 2004).

2.2.2 Læring via språk i kurset

Språket er viktig for læring, men ikke alene som læringsverktøy, spesielt yrkesfag (L. S. Vygotskij & Lindqvist, 2004). Piaget unnlot å vektlegge språkets betydning for læring sammen med utvikling av kompetanse, spesielt kombinasjonen av språk og praktiske oppgaver. (S. L. Vygotskij, 1999). Et begrep som Askerøy omtaler er eksternalisering, omsette taus kunnskap til forstått kunnskap for andre via fantasi, fortellinger og metaforer (Askerøi, 2006).

Språket var et viktig redskap for Vygotsky og hans forståelse av sosialisering mot å bli menneske. Spesielt talen var viktig (Imsen, 2005). Talen var også viktig i to «voksen» språk. Det er den ytre tale som skaper samhandling, samfunn og utvikling, mens den indre tale er tenkingen og grunnlaget for intellektuell utvikling. Utrykket som Vygotsky brukte var mediering via tegn mellom stimulering og respons (Imsen, 2005). Under kurset var samtaler og muntlig veiledning og forklaringer en stor del av lærernes jobb, i tillegg til å instruere, vise, veilede, rettlede og rose. For å bruke eksempelet med støvmoppen fra tidligere så viste vi støvmoppen under teoridelen og sendte den rundt så alle skulle kjenne og prøve samtidig som vi snakket om bruk og støvrenhold. Senere da vi kom ned i verkstedet brukte vi støvmoppene i ekte rengjøringsoppgaver som omhandler støvrenhold, samtidig som vi veiledet muntlig og fysisk.

Vygotsky trekker fram Rosa E. Levinas eksperimenter på små barn (4-5 år) som bruker talen som et planleggingsverktøy og som en «sparringspartner» for å planlegge og gjennomføre en, for dem, relativt komplisert handling (Vygotsky, 2012). Denne bruk av ytretale for barn blir, i følge Vygotsky (1999), til tenking eller indre dialog senere i livet. På kurset brukte vi noe av den samme teknikken som barna i eksperimentene. Vi lærere snakket oss igjennom praksisoppgavene mens vi gjorde de med elevene. Samtalene foregikk mellom elev og lærer eller som enetale av lærerne. Vi fyller ut praksishandlingene og praksislæringen med ord, forklaringer, forsterkninger, fortellinger og refleksjoner. Dette har noen trekk av det Schön (2001) kaller refleksjon-i-handling. Hos oss er det mer likt «læring-i-handling», men mulighet for refleksjon-i-handling (hva gjør vi, hvordan gjør vi dette, hvorfor gjør vi dette og kan vi gjøre dette bedre, raskere og enklere) (Schön, 2001). Forskjellen er at dette er en ytre samtale under arbeid, om arbeidsoppgavene, hvor hovedmålet er læring av praksisferdigheter innen renhold.

2.2.3 Læring i praksisfellesskapet

Læring med og av andre er viktig i kurset. Det var viktig for oss å få til det som Lave og Wenger (2003) kalte legitim perifer deltakelse i et arbeidende fellesskap. Perifer deltakelse vil si at man ved deltagelse og kompetansebygging blir mindre og mindre perifer (blir mer og mer godtatt som person og fagperson) ettersom tiden går og kompetanse utvikles (Lave & Wenger, 2003). På samme måte blir kursdeltakerne (elevene) mindre og mindre perifere (nærmere lærere og renholdsleder) i renholdskunnskap, som en del av vårt arbeidende og lærende praksisfellesskap, og får mer og mer identitet som renholder (Wenger & Nake, 2004). For oss så har dette betydd at elevene skal lære av hverandre, når noen mestrer mer enn andre, av oss lærere, og spesielt renholdsleder. Læring i et arbeidende fellesskap er også en sosial handling. Det er gjort undersøkelser som viser at i mesterlære kan man ikke skille læring og arbeidspraksis. Dette viser at læring og innsikt ofte er sosialt betinget (Lave & Wenger, 2003). Disse få ordene har vi tatt med oss inn i kurset, både under planleggingen og gjennomføringen. Kurset ble bygd opp med først en teoridel om dagens tema (Powerpoint) og senere samme dag hadde vi praktiske øvelser og autentisk renholdsarbeid i dagens tema. Under all praksis la vi vekt på at vi lærere skulle være «unge mestere»/ «svenner» som skulle lære av og lære med den erfarne mesteren (eksperten), og føre kunnskapen (sammen med mesteren) videre til «lærlingene» (elevene) for å bruke noen mentale bilder skapt av (Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger, 2003). Renholdslederen satt inne med ekspertisen, men vi var

alle sammen ansvarlige for å skape et godt læringsmiljø og et lærende sosial miljø (Lave & Wenger, 2003).

Dette avsnittet tar for seg læring og praksisfelleskapet med øyne lånt av Etienne Wenger og boken *Praksis fællesskaber* (Wenger & Nake, 2004). Spesielt Wengers figur om komponenter i en sosial teori om sosial læring



(Wenger & Nake, 2004, p. 15)

Figur 2: Komponenter i en sosial teori om sosial læring

Fra Wengers bok *Praksis fællesskaber* (2004, p. 15)

Vil gå igjennom figurens fire hoved-deler: mening, praksis, felleskap og identitet og vise hvordan vi forstod, tolket og brukte dette på kurset (setningene fra Wengers bok er satt i kursiv for å tydeliggjøre disse).

Mening: en betegnelse for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld. (Wenger & Nake, 2004, p. 15)

Hvis noen skal ønske å lære så må lærestoffet, innholdet og konteksten gi en mening i personens liv. De må skjønne nytteverdien av kunnskapen både på personlig og kollektivt nivå, helst på kort og lang sikt. Læringen må, eller kanskje bør, gi kunnskap eller kompetanse som gir erfaringer som igjen gir mening og nytte i elevens liv og framtid (Lave & Wenger, 2003; S. E. Nilsen & Haaland, 2008; Wenger & Nake, 2004). På kurset så hadde vi stort fokus på at innholdet og erfaringene skulle oppleves som meningsfylte og viktige. Vi hadde i

teoritimene som for eksempel fokus på å forhindre smittespredning og sykdom grunnet dårlig eller feil renhold. Dette gjentok vi under praksisen som hyppig moppeskift, rent utstyr ved nytt sanitærrum eller alltid holde rent og skittent utstyr fra hverandre (rent på tralla og brukt i egne bøtter).

Praksis: en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling (Wenger & Nake, 2004, p. 15)

I et praksisfelleskap er målet med felleskapet ganske likt for de fleste praksisfelleskap: i bridgeklubben er kortspilling og vennskap viktig; på fotballtreningen er trening, fotballspilling, lagfelleskap og vennskap viktig og under renholdskurset (som også er et felleskap) er innhold, kompetanseutvikling, samarbeid, samme mål (fullføre, bestå og få renholdskompetanse) viktig, samt vennskap, personlig utvikling og styrking av sosiale bånd. Det er aktivitetene og målene som er samlende og viktig for felleskapet. Felles for alle disse fellesskapene er at det forgår læring via utførelse og gjennomføring av «fellesaktivitetene». Læringen blir da økt forståelse for bridge i bridgeklubben, bedre fotballspilling i fotballklubben og bedre renholdskompetanse via ekte praksisoppgaver i renholdsfaget (S. E. Nilsen & Haaland, 2008; Wenger & Nake, 2004). Under kurset hadde aktivitet og praksis en stor plass, ca. 75 % av tiden var praksis med renholdsoppgaver. For elevene på kurset er praksis nøkkelen til kunnskap og kompetanse (S. E. Nilsen & Haaland, 2008).

Fælleskab: en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetance (Wenger & Nake, 2004, p. 15).

Det å tilhøre et arbeidende og lærende felleskap er grunnleggende for læring av et håndverkspreget fag, om ikke grunnleggende så meget viktig (Lave & Wenger, 2003). Jeg tviler ikke på at enkelte skulle klare å beherske et fag uten deltagelse i felleskapet. Men hvor lang hadde læringsveien blitt og hadde læringen stort sett bestått av prøve og feile? Et praksisfelleskap består av mye mer enn bare et sted man er sammen med andre. Vi jobber sammen, lærer sammen (av og med hverandre), vennskap utvikles og tilhørighet skapes (Wenger & Nake, 2004). Vårt praksisfelleskap var renholdskurset og vi hadde alltid et fokus på læring og læringsmiljø, ikke minst skulle alle føle seg «hjemme». Tilhørighet er viktig for læring og læringsutbytte (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Kurset var frivillig og alle

kunne slutte når de ville. Dette resulterte i et frivillig samhold, hvor vi skulle og kunne utvikle oss imot en renholdsidentitet.

Identitet: en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fælleskaber (Wenger & Nake, 2004, p. 15).

Læring i praksisfelleskapet gir identitet som yrkesutøver, som en del av et fagmiljø og som en ”viktig” person som har kunnskap og kompetanse som andre ikke har og som de etterspør (Lave & Wenger, 2003). Vi hadde som et delmål på kurset å utvikle en gryende renholdsoperatør identitet. Dette gjorde vi ved å trekke inne skolens renholdsavdeling, ved at elevene fikk bekreftelse og anerkjennelse av skolens ledelse og lærere og å ha et fokus på fagets viktighet for arbeidsmiljø, trivsel, helse og produktivitet. Elevene fikk via eksamen også bekreftet kompetansen.

2.3 Didaktikk

«Utgangspunktet for begrepet didaktikk er det greske ordet *didaskin* som det verserer litt ulike norske oversettelser av, men som i hovedsak forstås som å belære, formidle, undervise, analysere, bevise» (Lyngsnes & Rismark, 2015, p. 25)

Dette sammenfatter veldig kort hva jeg selv mener didaktikk er: Læren om å lære bort. Når jeg jobbet med dette delkapittelet så fikk jeg 3 flotte mentale bilder, etter å ha lest *Didaktisk arbeid* (Lyngsnes & Rismark, 2015) og etter å ha lest *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere* (Hiim & Hippe, 2001a): Lærerens rolle er: 1 Å gå foran elevene, 2 Å gå ved siden av elevene eller 3 Å gå bak elevene. Dette komprimerer ned didaktikken til disse 3 setningene. 1 Gå foran elevene: Dette betyr for meg at læreren er den aktive som velger alle oppgaver og er fakta formidleren. Læreren er klassestyrer eller styrer klassesamtalen og eleven er passiv mottaker også under praksisarbeid. Prosjektarbeid er ansett som dårlige arbeidsoppgaver. Rent faginnhold er det viktigste som formidles. Undervisningen på kurset hadde noe preg av dette, spesielt under teorien (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Hiim og Hippe kaller dette for formidlingsmodellen (2001a) og blir ofte illustrert med en «elevflaske» som fylles opp av en «lærermugge» slik at eleven renner over av kunnskap. 2 Gå ved siden av elevene: Læreren tilrettelegger for godt sosialt læringsmiljø, er mer veileder enn formidler og er en aktiv deltaker i læringsarbeidet. Eleven trenger stimulering, ansvar og utfordringer i et felleskap for å lære ferdigheter og utvikle seg. Prosjektarbeider, deltakerstyrte oppgaver og medbestemmelse i oppgaver kan være typiske oppgaver (S. E. Nilsen & Haaland, 2008).

Dette var den «didaktiske modellen» som jeg ønsket å oppnå i størst mulig grad. I boken «Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere» kaller Hiim og Hippe (2001a) denne modellen for dialogmodellen og er ifølge Hiim og Hippe (2001a) den mest benyttede didaktiske modellen på yrkesfag. 3 Gå bak elevene: Her er læreren enda mer tilbaketrukket og er der «kun når» elevene må ha hjelp, men læreren veileder og motivere i høy grad. Elevene lærer først og fremst ut fra egen indre motivasjon og interesse (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Hiim og Hippe (2001a) har brukt navnet vekstmodellen på denne didaktiske metoden og illustrerer dette godt med en elevblomst som vannes av en lærer som gir riktig mengde vann til riktig tid. Dette synes vi er mest krevende varianten, både fordi den krever mye av oss faglig og profesjonelt, men mest fordi de elevene som kurset omhandler har liten indre motivasjon eller skoleerfaringer/livserfaringer som tilsier skoletrivsel.. Denne valgte vi bevisst helt bort som undervisningsvariant på kurset på grunn av overnevnte. Teamet og jeg var redd elevene ville ha problemer med å «selv» holde læringsviljen oppe.

2.3.1 «Mesterlære»

Som tømrer med 3 år i læra og lang erfaring som lærlingsansvarlig, dvs. hatt lærlinger med i mitt lag og jeg hadde ansvaret for deres opplæring som arbeidende bas. Jeg har også hatt et overordnet ansvar for at opplæringen er god og variert, som opplæringsansvarlig i en mellomstor entreprenørbedrift. På denne måten mener jeg at jeg kan og forstår mesterlære, på godt og vondt. Samtidig har jeg 7 års erfaring som yrkesfaglærer på 3 forskjellige videregående skoler under 6 forskjellige rektorer, med vidt forskjellige fokus. Dette gjør at jeg mener jeg er i stand til å se mesterlære kombinert med videregående skole og yrkesfagopplæring fra flere sider og i flere kombinasjoner. Jeg er enig i hva mesterlære og skole er gode på, i følge Askerøi sin oppstilling (Askerøi, 2006, p. 44). Ønsker å presentere hvilke tiltak det ble gjort på kurset for å bøte på hva mesterlære og skole ikke ivaretar så godt (Askerøi, 2006, p. 44). Dette stemmer godt overens med mine egne erfaringer. I teamet er vi seks yrkesfaglærer med fagbrev i forskjellige yrker og alle støtter Askerøi konklusjoner.

Tar først for meg mesterlære så skole, utsagn for utsagn (satt i kursiv og midtstilt).

Hva mesterlære ivaretar mindre godt:

Får en praktisk kunnskap innen en type produksjon, uten integrering mellom teori, lovgivning eller praktisk utførelse av teoretisk kunnskap

Vi har prøvd å bøte på dette med en teoridel først som omhandler dagens tema, gjerne kombinert med HMS, regler, systemer, og teori som hva er støv lagd av eller hva er en smittevei.. Deretter fortsetter vi med praksis innen dagens tema, hvor vi bevisst bruker fagord og faguttrykk, samt trekker inn praktiske eksempler fra teorien som vi har hatt. Dette blir om mulig vist eller forklart med metaforer og relevante historier (Askerøi, 2006). Et eksempel på teoretisk kunnskap omsatt til praksisundervisning kan være ergonomi. Når jeg forklarer at moppestativet skal stilles til nesetippen, holdes med venstre hånd i brysthøyde og høyre hånd i hoftehøyde(motsatt for kjevhendte) samtidig som vi går bakover, i dansende bevegelser, og fører moppen i S- eller 8-talls bevegelser. Dette gir kanskje ikke mening før vi kommer til verkstedet for å vaske gulv. Der stiller de inn moppestativet, hendene blir korrigert og «dansingen» bakover kan starte. Dette forsterkes kanskje når sidemannen som jobber riktig ikke, blir sliten eller får vondt i rygg og skuldre.

Ensidig-, rutine-, eller lav spesialisering, høyt arbeidstempo og automatisering i arbeidet gir ikke anledning til å lære bredden i faget

Har gått så bredt ut i faget som tiden tillater, samtidig som hovedmålet med kurset er yrkesferdigheter som gjør elevene mer attraktive i arbeidsmarkedet. Kurset har også et mål om å gi elevene grunnleggende yrkesferdigheter innen renhold. Har prøvd å få bredden i fagdelene (gulv, støv, glass, sanitær og INSTA 800), men fortsatt bare på grunnleggende nivå. Tanken er at vi skal lære etter læringspyramiden (S. E. Nilsen & Haaland, 2008, p. 47) med fagbredden presentert (elevene mottar informasjon) og ledes over i bruk (praksis) av kjernekomponentene som ble presentert under teorien (elevene anvender det de har lært) (S. E. Nilsen & Haaland, 2008)

Mangler eksperter som dekker alle fagets områder.

Her er tanken at vi lærere kan gi bredden og fagområder, som er aktuelle, ikke minst, sammen med eksperten renholdslederen som har over 15 års erfaring. Teoridelen tar med seg mye av bredden innen de 5 fokusområdene i kurset. Men faget inneholder mye mer: Utvendig renhold, renhold av bil, buss, tog og skip, skadesanering/skaderenhold, bygg renhold, fjerning av tagging og graffiti og mye, mye mer. Kurset har ikke handlet om dette.

Vekt på produksjon og effektivitet framfor opplæring, lite verbal instruksjoner, ingen generell, systematisk kunnskap om faget

All den tid vi ikke har bedrevet med renhold for kunder eller har hatt tidspress på oss så har vi kunnet hatt fokus på riktig teknikker, godt resultat, god HMS (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Samtalene vi har hatt under arbeid har blitt brukt til uformell vurdering, vist teknikk, blitt imitert, så har vi korrigert på nytt (Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger, 2003). Vi har hatt mye verbale instruksjoner, alt fra felles samlinger til en til en undervisning. Språket er en meget viktig del av undervisningen, men et grep på moppestativet kan erstatte 100 ord og det å forklare at hvis vi snur moppen under renhold så blir smusset liggende igjen. Istedenfor så kan jeg bare vise på 30 sekunder mot 5 minutters tale og verbalforklaringer. Vi har under dette kurset hatt muligheten og tiden til å kombinere handling og tale, som gir fagforståelse og utvikling av fagspråk (S. L. Vygotskij, 1999). Den generelle og systematiske delen om faget har vi hatt i teoridelen. Her har vi via Power Point kunne formidle små og store ting innen renhold i tekst og bilder.

Imitasjon av lokale ferdigheter. Skiftende personale uten spesielt ansvar for å gi varig innføring i faget.

All den tid elevene kun har hatt fast personal så har de også kun kunnet imitere og lære av oss 4 faste (Renholdsleder, Assistenten, Vg2 OFT (overflateteknikk) lærer som hadde noen dager hos oss, og meg. Det er kanskje en styrke ved kurset. De har kunnet bygget tillit med oss, vi har sammen (lærere og elever) kunnet skape et godt læringsmiljø. Vi har også kunnet lage trygge og forutsigbare rammer på kurset, som også styrket læringsmiljø (Hiim & Hippe, 2001a; S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Vårt læreransvar og vår lærerplikt tilsier at vi vil våre elever det beste både faglig og sosialt. Jeg mener den varierte faginnføringen oppnådde vi med variasjon og repetisjon i praksisen, kombinert med den teoretiske gjennomgangen hver kursdag, ga en varig innføring i faget (S. E. Nilsen & Haaland, 2008).

Fra hva skolen *ikke* er gode på:

Har også prøvd å bøte på hva skolen ikke er gode på i følge Aslerøi (Askerøi, 2006, p. 44). Presenterer dette utsagn for utsagn (satt i kursiv).

Ikke mulig å imitere eller observere arbeidende eksperter, utstyr og teknologi på skolens verksteder og laboratorier som raskt foreldes i forhold til utstyret i arbeidslivet.

Her er renholdsleder et eksempel på hvordan skolen kan løse problemene med manglende eksperter. Hun som renholdsleder kan fortelle og forklare med en eksperts tyngde og viten, samtidig ha den tause kunnskapen som skaper eksperten og overbevisning (H. Dreyfus & Dreyfus, 2012). Hun er med på praksisen, hun viser, elever imiterer og hun korrigjer, så utfører/øver elevene mer. Dette blir samme prinsipp som man gjør i mesterlære (Kvale & Nielsen, 1999). På det nivået vi hadde undervisning på var utstyret oppdatert. Hadde vi hatt med maskinell vask som først planlagt i tidlig fase, så hadde skolen vært utdatert. Vi driver i høstsemesteret 2015 og planlegger modulene 2-4 i renholdsfaget. Der kan vi ikke bruke utstyret på skolen, som for gammelt. Kursene skal handle om maskinelt renhold, graffiti fjerning, skadesanering m.m., mer om dette i kapittel 6.

Læring innen homogene grupper i alder og erfaring gir begrensede innspill til gruppearbeid og deling av erfaringer.

Vår yngste elev var 16 år og vår eldste var 21 år. Noen kom rett fra ungdomsskolen, noen hadde sitt siste år hos oss (VG1 over 2 år) og noen hadde gjort omvalg eller hatt «friår». Dette gir en mye bedre sammensetning av elevgruppen enn bare 16 åringer. Her kan elevene utveksle arbeidserfaring og livserfaring, hvor forskjellige nivåer møtes og brynes på hverandre. Elevene har forskjellig «yrkesnivå» utfra om de er 1.- eller 2. års elever. Dette gjør at de ferske kan lære av de mer erfarne, på samme trinn i livssyklusen. «*De slipper å bli belært av gamle gubber som kan alt, men ikke forstår noen ting*», sa en lærerkollega i forbindelse med en uformell samtale om kurset, elevene og læring mellom elever.

Lærer alene gir oppgaver, er kyndig eller evaluerer.

Vi var en sammensatt lærergruppe med forskjellige ferdigheter, bakgrunn, alder og kjønn. Dette ga oss en unik mulighet til å presentere samme stoff med forskjellige stemmer, innfallsvinkler og forskjellige tilnærminger (Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger, 2003). Selv om kurset var «ferdig utviklet» ved kursstart, så ble det endret utfra samlede erfaring fra gang til gang. Vår ekspertise var fordelt mellom renholdsleder som ekspert, jeg og OFT lærer som kompetent utøver eller avansert nybegynner som ga oss et bredt kyndighetsnivå. Når vi hadde mesterlære som et praksismål/metode, så evaluerte vi alle under arbeid i stort og i smått (Schön, 2001). Eksamen ble evaluert på hver post og en samlet totalvurdering av hver enkelt elev ble gjort på en samling rett etter eksamenslutt. Her fikk alle utalt seg om hver elev utfra egne notater og med et yrkesfaglig blikk.

Målet for læring kan bli utydelig, eleven må huske hvordan teorien skal anvendes i praksis.

Dette er kanskje den største grunnen til at vi først har dagens tema i teorien og så utfører det i praksis senere samme dag (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Vi gjentar også det aktuelle fra teorien under praksisen. Hvis dagens tema var glassrenhold så ville vi først forklare bruk av vindusmopp og nå i teorien og når vi kom ned til praksisen så ville vi minne om bruk, bevegelse og sammenhengene i glassrenhold mens vi vasket vinduer.

Punktvis evaluering av kunnskaper eleven ikke forstår verdien av, deler av helhetlige faglige oppgaver gis enkeltvis over lengre tid, kunnskapen ledsages ikke av handling.

Her kommer teori og praksis sammenvevd over kursdagen, selv om teori og praksis gjennomføres på to adskilte arenaer, i tid og sted. Når teorien er gjennomgått i klasserommet, så settes den i en renholdsfaglig kontekst senere samme dag. Under arbeidet foregår det faglige samtaler både mellom elever og mellom elever og lærere. Vi lærere prøver å være bevisst på å bruke et renholdsfaglig språk med tanke på ord, uttrykk og utstyrsnavn. Den punktvis, stadige evalueringen som foregår uformelt er kanskje like viktig (Kvale & Nielsen, 1999), om ikke viktigere, enn en stor prøve. Dette vil jeg driste meg til å kalle en kontinuerlig underveisvurdering som blant annet består av: Gi tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet, eleven får forbedringsråd og får sett og forstått kravet til læring, samt forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2016b)

2.4 Tilpasset undervisning

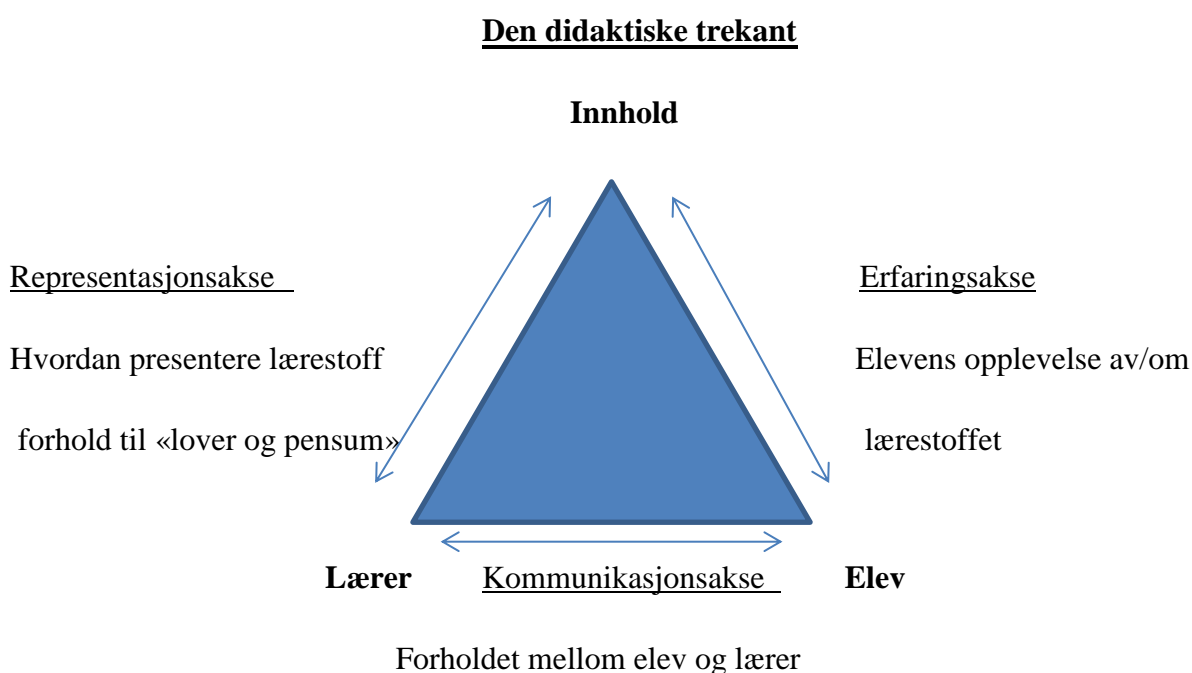
Tilpasset undervisning er en selvfølge på dette kurset og en selvfølge i all skolegang. På kurset ble innhold, metode og læringsmål tilpasset gruppen som en enhet og til den enkelte elev, via forskjellige didaktiske og yrkesdidaktiske grep i undervisningen

Opplæringsloven setter klare krav til at alle skal ha tilpasset opplæring etter sitt nivå, opplæringslova § 1-3 og dersom elevene ikke har nytte av ordinær undervisning så har de krav på spesialundervisning i følge opplæringslova § 5-1 (Opplæringslova, 1998). Alle elevene på dette kurset har rett på spesialundervisning på bakgrunn av sakkyndig vurdering i følge Opplæringslova § 5-3. Alle har også fått utarbeidet en IOP (individuell opplæringsplan), som er et dokument som blir utviklet for den enkelte elev vedrørende blant annet klasseorganisering/opplæringsorganisering, realistiske mål, og avvik med tanke på læreplanmål. Under dette kurset er det selvfølgelig lagt vekt på både tilpasset undervisning og

spesialundervisning, men ikke i så stor grad at det er «ubrukelig» i ordinær undervisning. For å si det enkelt er lærestoffet, teorien og praksisoppgavene uavhengig om det er ordinær elever eller elever med rett på spesialundervisning, tilpasningen skjer ved didaktiske grep, innsikt og kunnskap.

Vår tilpasning skjedde via enkelt språk, kort responstid fra handling til vurdering med ros og veiledning, mye praksis i riktig kontekst, mange repetisjoner, kort tid fra teori til praksis, elevinvolvering og frivillig deltakelse på kurset. (Hiim & Hippe, 2001a; Imsen, 2005; Lave & Wenger, 2003; S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Dette for å nevne noen av tilpasningstiltakene som ble gjennomført på kurset. Det var også de faktiske forhold som drev kurset fram som forståelse, utvikling både mentalt og fysisk og om «alle var med».

Sagt på en annen måte så brukte vi alle de tre sidene i den didaktiske trekant (Lyngsnes & Rismark, 2015).



Figur 3: Den didaktiske trekant

Utarbeidet med utgangspunkt i Lyngsnes og Rismark (Lyngsnes & Rismark, 2015, p. 25)

Planlegging av undervisning er viktig. Noe av det jeg bruker under planlegging av undervisning er trekanten over. Jeg vil presentere noe av det jeg brukte under planleggingen av dette prosjektet. Representasjonsaksen handler om hvordan presenteres lærestoffet (Lyngsnes & Rismark, 2015). Det er mange måter å løse dette på. Det ene ytterpunktet er at

«pensum og boka» styrer alt eller det andre ytterpunktet er, å utvikle noe nytt via de vide rammene som tolkning av læreplaner gir for å tilpasse stoffet etter elevene. Under dette kurset har vi vært på det siste ytterpunktet, vi har lagd nytt læremateriell og fått yrkesfagprofesjonelle lærer. Erfaringsaksen er hvordan elevene oppfatter, opplever og forstår lærestoffet (Lyngsnes & Rismark, 2015). Her har vi utviklet eget læremateriell etter elevenes behov med enkelt språk, lite skriftlighet, forståelige metaforer og forståelige bilder. Vi har også lagt vekt på kort vei mellom teori og praksis, mye praksis i riktig kontekst og mesterlære i et praksisfelleskap (S. E. Nilsen & Haaland, 2008; Wenger & Nake, 2004).

Kommunikasjonsaksen: Forholdet mellom elev og lærer (Lyngsnes & Rismark, 2015) er kanskje det viktigste i undervisning, uten gjensidig respekt, trygghet, forståelse og et ønske om elevenes «ve og vel», kan det bli problematisk med læringsutbytte og kompetanseutvikling (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Dette var mye av fokuset vi hadde under kurset og bør ha under annen undervisning.

2.5 Vurdering/Evaluering

I dette delkapittelet ser jeg på det teoretiske grunnlaget for å vurdere elevene i, under og etter kurset og sluttevalueringen av kurset foretatt av elever, lærere, ledere og renholdsbransjen, via intervjuer. Jeg har valgt denne overskriften fordi det er to synonymer (Synonymordboka.no, 2015), men for meg med litt forskjellige meninger. Vurdering er et ord som har blitt påvirket av skolen som ofte vurderer kunnskap for å sette en karakter eller på annen måte måle kunnskap. Evaluering er noe som blir gjort for å se ting fra forskjellige sider og på en mer komplett måte enn det å vurdere, eller kun se på kjernen (vurdere) og ikke hele sluttproduktet med virkninger og bivirkninger (vurdering).

2.5.1 Vurdering av først og fremst elever

Det er to typer vurdering, vurdering for læring (for stadig å bli bedre) og vurdering av læring, som blir brukt i skolen (prøver/sluttvurdering) (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Begge vurderingene ble brukt på kurset. Vurderingsformene har forskjellige mål og forskjellige uttrykksformer. Vurdering er først og fremst for at elevene skal lære, sikre framdrift mot målene (læreplanmål, eksamen, lærlingplass, fagbrev arbeid etc.) og fortelle omverden om nivået på kunnskapen (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Under kurset hadde vi to formalvurderinger, en liten midtveiprøve med bestått/ikke bestått og en slutteksamen med bestått/ikke bestått (summativ vurdering) (Hiim & Hippe, 2001a). Vi hadde også andre vurderingsformer som underveisvurderinger eller vurdering for læring, via samtaler,

veiledninger, verbal og non verbal kommunikasjon (formativ vurdering) (Hiim & Hippe, 2001a). Dersom vi ønsker at elevene skal nå sine mål må vi hele tiden fortelle de hvor de er og hvordan de skal komme videre. Det kan vi gjøre ved formelle samtaler (en forberedt vurderingssamtale) eller uformelle samtaler som foregår under arbeid, gjerne i verkstedet (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Vurdering på yrkesfag foregår på mange nivåer og av mange personer. Rengjøring på dette kurset vurderes av lærere, medelever, forbipasserende «kunde» (via ledelse og medelever) og andre. Deres verbal vurderinger som bra!, ligger litt bøss i kroken eller dette blir strøket og dere gjør en god jobb, sammen med non verbal vurdering som et smil eller godkjennende nikk gir også rom for utvikling av fagkompetanse og selvtillit (S. E. Nilsen & Haaland, 2008).

2.5.2 Evaluering av kurset

Et av forsker spørsmålene er: **Hvordan evaluere et renholdskurs?**

Det er viktig å evaluere kurset i lys av minst tre vinkler: 1 Gir kurset læring, 2 er det så godt at det kan gjennomføres flere ganger og 3 gjør det en forskjell for elevene, dvs får de større muligheter for å få jobb. Hele evalueringsprosessen blir ytterlig beskrevet i aksjon 3, kap 5. Nå vil jeg berøre det teoretiske grunnlag for evalueringen.

Alle evaluerings intervjuene er tilpasset gruppen intervjuobjektene tilhører, både i innhold og språk. Ikke minst er det spørsmålene tilpasset det jeg ønsker å vite noe om og tatt utgangspunkt i problemstillingen eller forskerspørsmålene i vid betydning. (Dalland, 2007). Alle intervjuobjektene er strategisk valgt, dvs. at jeg tror de har noe å bidra med til problemstillingen min (Dalland, 2007). Gruppene av intervjuobjekter er også strategisk valgt ut fra et ønske om å dekke kursets gang fra elev til arbeidsgiver via skolens ledelse. Dersom ikke denne rekken er positiv til kurset, dets innhold eller dets intensjon vil ikke kurset kunne bli varig over tid eller gi den effekt som vi håper på.

3.0 Forskningsdesign

Aksjonsforskning oppstod i USA rundt 1940 via Kurt Lewin som var en sentral forsker på den tiden, en sosial forsker. Denne metodikken var også andre steder, men Lewins arbeid anses som starten. Metodikken ble ikke brukt på noen år, men gjenoppstod i England i 1970 årene. Lawrence Stenhouse anses som hovedgrunnen til at den kom for å bli, med prosjektet « Humanities Curriculum Project». Han mente at læreplaner måtte være relevante og

meningsfylte for elevene og at de måtte ta ansvar for sin egen læring. Stenhouse stod også bak ideen om at læreren også burde være forsker (McNiff, 2002).

Most people recognise the educational base of action research. These different perspectives generate lively debates. There is no one 'correct' way; you must decide what is right for you, and develop your own views. To do that, however, you need to do some action research; the 'meaning' it has for you emerges as you do the research and explain what you are doing and why you are doing it (McNiff, 2002, p. 7).

Kjernen i dette aksjonsforskningsarbeidet er: Vi må finne ut utdanningsvarianter som gir elevene kompetanse for arbeid og gjør de ansettelsesbare. Aksjonsformene tilpasses ut fra eget syn, formål og situasjon (McNiff, 2002)

3.1 Aksjonsforskning i denne oppgaven

Aksjonsforskning er en forskningsform hvor forskeren forsker med de involverte og refleksjon er meget sentralt (McNiff, 2002). Som navnet tilsier så er dette aksjoner som en gjør, ofte i egen praksis, for å forbedre eller undersøke en «tilstand». Aksjonene, undersøkelsene og endringene må skje med et bakteppe av medvirkning, demokrati, etikk og frivillighet (Hiim, 2010; McNiff, 2002).

Veldig tidlig i prosessen så stod det klart for oss at vi ønsket å bruke aksjonsforskning for å belyse og prøve å forbedre framtidens situasjonen for kursdeltagerne. Gi de kvalifikasjoner for arbeidslivet og spesielt renholdsbransjen. Dette vil bedre deres muligheter for arbeid. Jeg ville også at jeg, teamet og kursdeltagerne skulle utvikle oss sammen i dette forskningsarbeidet, via samarbeid og demokratiske prosesser (Hiim, 2010; McNiff, 2002).

3.1.1 Aksjonenes form

Aksjonene i dette prosjektet har ingen klare utviklingssirkler som Engströms utviklingsprosess (Postholm, 2007). Tradisjonelle aksjoner i aksjonsforskning er, i følge Engström (Postholm, 2007), definert som en sirkel som starter med: 1 Stille spørsmål, så 2A Historiske analyser og 2B Nåværende empiriske analyser, deretter Utforming av ny løsning, så Gjennomgang av ny modell, deretter Implementering av ny modell, så refleksjon rundt prosessen og evt. endring, tilslutt konsolidering av ny praksis. Dette i en sirkel som starter med spørsmål om en praksis og avsluttes med endret praksis. Hilde Hiim har en lignende

prosess som er beskrevet som en stigende spiral med tilnærmet like punkter som Lindstrøm, men med den didaktiske relasjonsmodellen i fokus og hovedpunktene er; gjennomføre → reflektere → planlegge → gjennomføre i en spiral som kan være stadig utviklende (Hiim, 2010).

I dette prosjektet er aksjonene: Aksjon 1 planlegge → Aksjon 2 gjennomføre → Aksjon 3 reflektere. Dette er en form for Hiims utviklingsspiral av hele prosjektet. Hver aksjon er i seg selv formet og blitt utviklet i tråd med Lindströms sirkel og Hiims spiraler. Utviklingspiralene eller utviklingssirkelene er i hver aksjon, ettersom aksjonene utvikler seg og problemer/behov for endringer melder seg. Bildet på prosjektets aksjoner kan være en stor spiral (alle aksjonene), på denne spiralen henger det tre mindre spiraler som er de enkelte aksjonene og i hver av de tre spiralene henger det mange små spiraler som viser alle små og store endringer/utviklinger som skjedde i hver aksjon. Hver av spiralene, store, mindre og små, består av: oppdage (et problem) → planlegge (en løsning) → reflektere (er dette lurt, vil det virke ?) → gjennomføre endringen → reflektere (virket dette som planlagt evt. ny endring) → endre «permanent» (permanent i anførselstegn fordi det endrede kan endres på nytt i en ny situasjon) (Hiim, 2010, 2013; Postholm, 2007). Postholm sier i sin artikkel *Interaktiv aksjonsforskning*:

«I implementeringsfasen vil det foregå kontinuerlig refleksjoner som dermed ikke bare kommer i etterkant av implementeringen.....Etter hvert blir den nye praksisen konsolidert, men det er mulig at forskere og lærere kommer frem til at enkelte deler av denne praksisen bør videreutvikles.....Dersom forskere og lærer i løpet av arbeidet oppdager at deler av praksis som ikke var tenkt på også bør utvikles, kan nye spørsmål utformes og deretter følges opp i den komplette utviklingssirkelen»

(Postholm, 2007, pp. 15-16)

Dette ligner mye på den måten vi har jobbet på i prosjektet. Det ble mange spiraler i hver spiral fordi vi utviklet og endret kurset samtidig som vi deltakere også lærte, utviklet og endret oss. Selv om vi oppdaget «deler av praksisen som ikke var tenkt på», så reflekterte vi og «jobbet» oss gjennom utviklingssirkelen uten å avbryte aksjonen eller overse problemet (Postholm, 2007). Jeg kan utfra dette konkludere med at: Dette aksjonsforskningsprosjektet inneholder de viktigste elementene i aksjonsforskning: Forsker i egen praksis, utvikler noe, utvikler egen praksis, evaluerer dette og alt gjøres sammen med andre.

3.1.2 Aksjonene

I dette aksjonsforskningsprosjektet er det 3 store aksjoner. Disse presenteres nå i korte trekk, men utdypes i kapittel 5 om Aksjonene.

Aksjon 1: Utvikling av et renholdskurs på 70 timer hvor hovedmålet skulle være å gi kursdeltagerne større muligheter for å få arbeid. Kurset skulle ha et høyt renholdsfaglig innhold, men på et grunnleggende nivå. Elevenes deltagelse var frivillig. De andre involverte var lærere, assistent og renholdsleder på skolen. Vi involverte også en annen renholdsekspert for å sikre et godt nok faglig innhold. Aksjonen varte fra mai- 14 til desember -14.

Aksjon 2: Gjennomføringen av renholdskurset. Vi startet med 14 elever, men 2 valgte å slutte underveis. Vi var totalt 3 lærere involvert, 1 assistent og 1 renholdsleder som var praksislærer for å sikre et lærende arbeidende felleskap med profesjonelle aktører/lærere innen renhold. Det var stort sett 1 lærer og 1 assistent sammen om kurset. Renholdsleder kom 1-2 timer stort sett hver kursdag og vi var tidvis forsterket av en OFT (Vg2 Overflateteknikk) lærer. Kurset ble avsluttet med en muntlig/praktisk eksamen med 3 praksisstasjoner og en teoristasjon. Aksjonen varte fra 7/1-15 til 15/4-15.

Aksjon 3: Evaluering av kurset. Dette ble gjort via intervjuer med 5 elever, 1 renholdsleder, 2 lærere, 1 avdelingsleder, 1 rektor, 1 avdelingsleder for 2 renholdsavdelinger i 2 bydeler i Oslo (offentlig sektor) og 1 seniorleder i Manpower (privat sektor). Resultatene fra intervjuene av de involverte ga tilbakemeldinger om deres oppfattelse av kurset, dets læringsutbytte og den endringen det ga i de involvertes livssituasjon. Skoleledere og bransjen ga tilbakemeldinger kvaliteten på kurset, dets faglige innhold, dets utviklingsmuligheter og hvordan bransjen opplevde kurset. De ga også en indikasjon, via bransjekunnskap, om kursdeltagerne fikk økt sine jobbmuligheter, men dette presenteres ytterligere i kapittel 5, om resultater. Aksjonen varte fra 15/6-15 til 15/3-16

3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen som grunnlag for aksjonsforskning

I all aksjonsforskning som involverer elever så bør man, ha den didaktiske relasjonsmodellen i bakhodet. All den tid de seks delene er påvirkelig av hverandre og til dels avhengig av hverandre så er det nesten umulig å gjennomføre en aksjonsforskning som involverer elever uten å ta hensyn til denne modellen (Hiim, 2010). Hvor læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering er tatt med i utviklingen av kurset og gjennomføringen av kurset.

I boka *Pedagogisk aksjonsforskning* (Hiim, 2010) er det utviklingsspiralen med den didaktiske relasjonsmodellen som går rundt i en stigende spiral, med alle de 6 elementene med rundt i hver runde med gjennomføring, refleksjon, planlegging og ny gjennomføring, i en «evig» utviklingsrunddans. Under presenteres hvordan de forskjellige delene i den didaktiske relasjonsmodellen er i praksis for denne aksjonen og dens deltagere.

3.2.1 Læreforutsetninger

Læreforutsetninger består av vilje, evne, lyst, fysiske og psykiske begrensinger, samt sosiokulturelle forhold. Det er ikke bare elevene som skal lære i aksjonsforskning. I denne sammenhengen skal lærerteamet også lære noe. De lærerne som er direkte involvert i kurset skal lære noe mer i tillegg til jobben: Lærere og elever skal «bli renholdere», renholdslederen skal bli praksislærer og jeg som forsker skal lære renhold og forskerrollen. (Hiim, 2010; McNiff, 2002). Jeg bruker ordet skal, men i denne sammenheng betyr det ikke tvang, forhåpentligvis så lærer vi noe nytt, endrer oss mer mot den vi vil være utfra holdninger, etikk m.m. (McNiff, 2002). Sammen skaper vi et lærende felleskap (Wenger & Nake, 2004). Vi har alle forskjellige læreforutsetninger. Elevene som er deltakere på kurset har alle individuelle opplæringsplaner (IOP), spesifikke eller generelle læreverser sammen med noen psykiske og fysiske diagnoser. De har lavere læreforutsetninger enn «normaleleven». Det betyr at jeg må tilpasse stoffet etter dette, ha fokus på relevans og flette teori og praksis sammen. Samtidig passe på at fagspråket brukes og forklares. I praksis så kan dette bety at moppen forklares, så vises, så prøves og så tilslutt bruke moppen i reelle renholdsoppgaver (S. E. Nilsen & Haaland, 2008).

3.2.2 Rammefaktorer

Rammefaktorene i skolen framstår ofte som trange, utfordrende og mangelfulle. I dette forskningsprosjektet var det nesten motsatte. Vi fikk ressurser av skolen til å bruke renholdsleder som praksislærer, vi hadde en hel skole å utføre renhold på, ledelsen var mer enn positiv og kjøpte inn utstyr for mange tusen kroner. Grunnet elevenes behov er vi bemannet med minst 1 lærer og 1 assistent. Og dette ble ikke endret med innleid praksislærer eller tidvis lærer fra OFT. Vi hadde organisert oss slik at vi kun hadde med elever som hadde frivillig meldt seg på kurset. For å sikre det renholdsfaglige hadde med oss en dyktig og samarbeidsvillig fagperson utenfor skolen.

3.2.3 Mål

Mens prosjektet var i startgropen så var hovedmål at elevene skulle få muligheter til jobb innen renholdsbransjen. Med tiden så her dette endret seg, ikke at hovedmålet er blitt nytt, men nye mål har kommet opp ved siden av og rundt hovedmålet. De nye målene er ikke bare for elever, men for alle deltagere i prosjektet. Målet er at alle skal ha lært noe nytt, både praktisk og teoretisk, samt fått endret noen holdninger og gjort noen erfaringer som styrker respekten for renholdsfaget og dets utøvere.

Yrkesrettet opplæring handler om praktisk yrkesutøvelse. For å beherske de ulike yrkesoppgavene, er det nødvendig med en helhetlig kompetanse som består av integrerte ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Fra en litt annen innfallsvinkel kan en si at yrkeskunnskapen består av praktiske ferdigheter, begrepsmessige forståelser og holdninger i yrket. Sagt på denne måten blir kunnskapsbegrepet videre og mer overordnet, og består både av intellektuell forståelse, praktisk arbeid og etiske verdier. (Hiim & Hippe, 2001a, p. 56)

Som det står over så må kurset ha fler mål enn bare fullføre, bestå og håpe på arbeid. Deltakerne må få faginnsikt og fagkunnskap, respekt for renholdsfaget og utviklet etikk og holdning som gjør de ansettelsesbare.

3.2.4 Innhold

Denne kategorien handler om hva kurset eller læringsaktivitetene skal handle om. Dette blir spesielt utdypet i kapitlene om aksjon 1 og 2. Kurset hadde 5 hovedområder: Gulvrenhold, glassrenhold, renhold rundt støvproblematikk, sanitærrenhold og INSTA 800 (Standarden som regulerer blant annet kvalitet innen renholdsbransjen). For å oppnå god nok og høy nok renholdskvalitet på kursets innhold fikk jeg hjelp av Ellen Nygard som er høyskolelærer ved Hioa, fakultet for samfunnsfag. Hver kursdag bestod av 2 timer teori hvor dagen tema ble gjennomgått og 5 timer med praksis i dagens tema. Holdninger, etikk og HMS fikk sin sentrale plass i alle temaer. Det ble tilstrebet at innholdet skulle være på et grunnleggende renholdsnivå, men ikke uten relevans og nytte (S. E. Nilsen & Haaland, 2008).

3.2.5 Læreprosessen

Tre ord/ setninger lå til grunn når læreprosessen skulle planlegges, oversettes til handlinger og gjennomføres. Praksis = Induktiv læring. Læring hvor eleven selv utvikler sin forståelse ved å gjøre det nære til det abstrakte (Lyngsnes & Rismark, 2015). Teori = Deduktiv læring. Med innslag av induktiv læring. Som tradisjonell tavleundervisning, hvor læreren formidler stoffet og eleven øver på dette (Lyngsnes & Rismark, 2015). Operant betinget læring = Læring ved negative (kjeft) eller positive (ros) hendelser rett rundt oppgavegjennomføringen, spesielt rett etter (Hiim & Hippe, 2001a). Kjeft ble aldri brukt i læringssituasjoner.

Et praktisk yrke, som renholdsfaget, bør læres via praksis i mesterlæretradisjon hvor vi alle er en del av et arbeidende og lærende felleskap (Lave & Wenger, 2003). På dette kurset så var vi minst 1 lærer, 1 assistent og 1 ekspertlærer, 1-2 timer pr kursdag. Sammen så kunne vi drive meget tett opplæring, en mesterlærings lignende situasjon. Selv om vi er en skole så mener jeg at vi ikke kan være for fjern fra praksis og relevans (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Nedenfor har jeg visualisert tankene rundt undervisningen og læreprosessene i kurset. De 3 øverste nivåene foregikk i klasserommet og de 2 nederste var på praksisplassene våre.

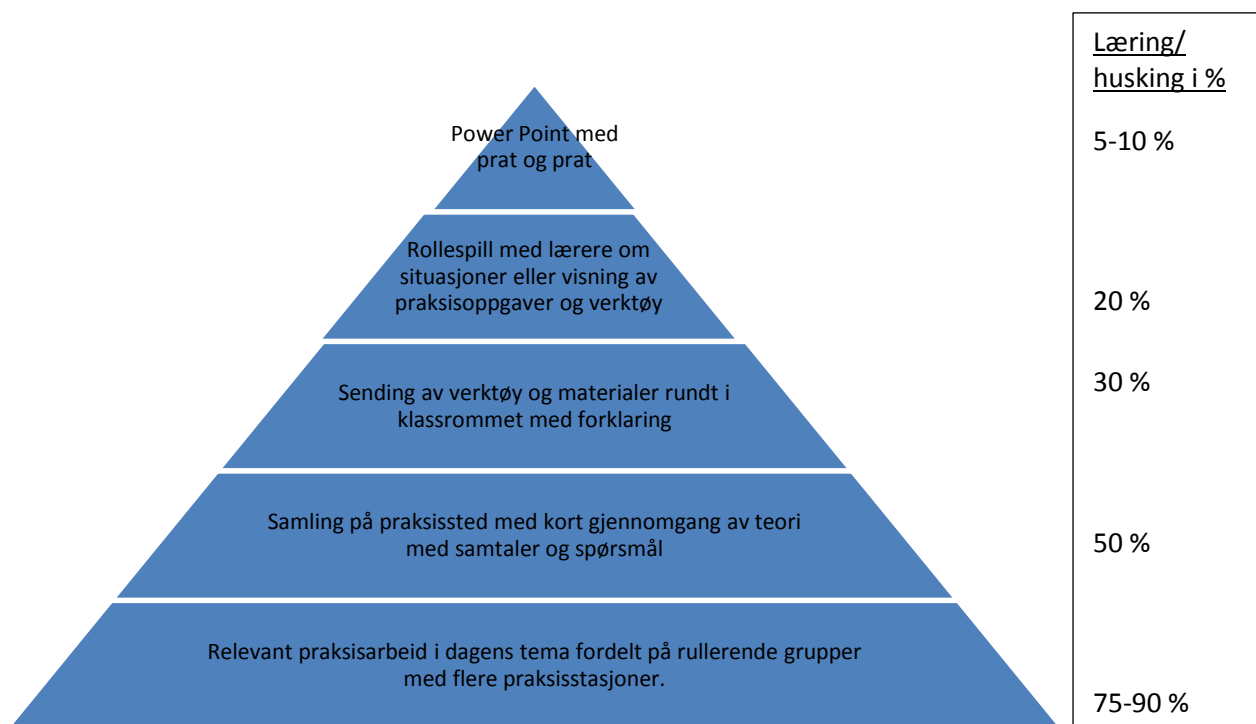


Fig. 4 Fortolket utgave av læringspyramiden (S. E. Nilsen & Haaland, 2008, p. 47)

Klasseromsundervisning er en god måte å formidle mye bredde stoff som ikke kan formidles, gjøres eller praktiseres ute på en praksisplass (Askerøi, 2006). Klasseromsundervisningen bar

tidvis preg av en deduktiv læring hvor de får forklart muntlig og via Power Point hva for eksempel tørrmopping av gulv er. Selv med rollespill og sending av materialer og verktøy rundt, slik at elevene kunne kjenne på, lukte og se, var det kanskje lite læring eller lite som ble husket. «Læring med utgangspunkt i teorien kalles deduktiv læring..... Hovedprosessene i begrepslæringen er assosiasjoner, diskriminering og generalisering» (Hiim & Hippe, 2001a, p. 76) . Til tider så skjedde nok undervisning i klasserommet etter formidlingsmodellen, hvor elevene var passive mottakere og læreren den aktive formidleren (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Praksisundervisningen var stort sett etter dialogmodellen med aktive elever og en lærer som tilrettelegger undervisningen og tilrettelegger for læring. Dette fordi jeg mener at elevene har vilje og evne til å lære (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Jeg mener den induktive praksisundervisningen, veide opp for den til tider deduktive klasseromsundervisningen (Askerøi, 2006).

3.2.6 Vurdering

Hva skal vurderes? Elever, elevenes arbeid, kursets kvalitet, lærernes evne til refleksjon og endring eller kursets resultater (eksamen). Vurdering er mye mer enn prøver og tester av lært kunnskap. Blant annet så kan vurdering være observasjon, vurdering av utført produkt opp mot kvalitetskrav, uformell samtale med vurdering under arbeid, prosessen fram til ferdig produkt for å se på rutiner: HMS, håndlag, verktøybruk m.m. (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). På dette kurset er vurdering fordelt på 3 varianter: 1. Den uformelle samtalen mellom elev og lærer for å påpeke rett eller galt, visning med imitasjon, forklaring og veiledning eventuelt håndledning. 2. Den formelle testingen som var en liten prøve midtveis og den store formelle eksamen som kurset sluttet med. 3. Den selvransakelsen eller selvbedømmingen som «hver runde» i utviklingsspiralen krevde. Denne refleksjonen er den viktigste i aksjonsforskning (McNiff, 2002). Om ikke vi i refleksjonen vurderer oss selv og vårt arbeid, vil ikke utvikling skje. Spørsmålene vi stiller oss selv må være kritiske og med utvikling som formål (Steen-Olsen & Eikseth, 2009).

3.3 Plan for gjennomføring

Presenterer her meget kort plan for dette prosjektet. Viser til innledningen så er bakgrunnen for dette kurset at vi i teamet så med bekymring at elevene kunne falle ut av arbeidsmarkedet eller ikke komme inn i arbeidsmarkedet (Fafo 2010:13, 2010). Dette grunnet lavere ferdighetsnivå som kan gi lavere gjennomføringsmulighet i videregående skole.

Her presentert ved SØT modellen (Kversøy & Stein, 2005)

Situasjon nå	= Elever sliter med å komme inn på arbeidsmarkedet.
Ønske situasjon	= Elever får kompetanse så han kan komme ut i jobb
Tiltak	=Utvikle et undervisningsopplegg/ kurs som gir elevene noen yrkesferdigheter som gjør dem ansettelsesbare.

Grov plan:

August 2014: Samtaler i lærerteamet om å utvikle et renholdskurs for elever med rett på spesialundervisning på B/A.

September 2014: Involvere ledelsen på skolen og få aksept for prosjektet

Oktober, november og desember 2014: Utvikle kurset, få til rammer som lærere, timeplaner og utstyr, samt renholdsfaglige kontakter. Starte utviklingen av undervisningsmateriell.

Januar til april 2015: Gjennomføring av kurset

April eller mai 2015: Eksamen

Juni 2015. Intervju med elever

September til desember 2015: Intervju med renholdsleder, lærere, skoleledere og leder i renholdsbransjen.

Dette blir beskrevet i detalj i kapittel 5, aksjon for aksjon.

4.0 Metode for innsamling data

I dette kapitlet vil jeg presentere de metodene vi har valgt for innsamling av kvalitative data. Kapittel 4.1 handler om intervjuene, 4.2 om elevloggene, 4.3 eksamen- og prøveresultater, 4.4 inneholder samtaler mellom meg og involverte i kurset, 4.5 spør jeg om dataene er til å stole på og 4.6 spør jeg om mine data er gyldige.

Olav Dalland skriver i sin bok *Metode og oppgave skriving for studenter* at:

Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å framskaffe eller etterprøve kunnskap. Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener dette vil gi oss gode data og belyse spørsmålet på en faglig interessant måte (Dalland, 2007, p. 83).

Derfor har vi valgt intervju og elevlogg som datainnsamlingsmetoder, fordi vi ønsket deres egne opplevelser og deres forståelse av kurset. Vi har også brukt eksamensresultater og resultater fra en liten prøve ca. midtveis i kurset. Den siste datakilden vi har brukt er oppsummeringer av ustrukturert samtaler med involverte i prosjektet. Den siste metoden innebærer at jeg må sikre at min samtalepartner samtykker i min tolkning og sitatbruk av samtalene. Dette vil ligge sammen med andre data til etterprøving.

4.1 Intervju

I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin. Intervjueren lytter til deres drømmer, frykt og håp; lytter mens intervjupersonen med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om skole- og arbeidssituasjon, familieliv og sosialt liv. (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 19)

Dette prøvde jeg å gjøre på en så respektfull og forskerfaglig måte som jeg kunne. Utfra intervjuene og reaksjonene jeg fikk før, under og etter intervjuene så tror jeg at jeg lykkes.

Det ble intervjuet 5 elever, 2 lærer, 1 renholdsleder, 1 avdelingsleder, 1 rektor og 2 representanter fra renholdsbransjen. Svarene fra elevene påvirket spørsmålene til renholdsleder som igjen påvirket spørsmålene til ledere. Svarene fra lederne påvirket hva som representantene fra bransjen ble spurt om. Dette vil bli nærmere belyst i kapittel 5 om aksjonene og spesielt i aksjon 3.

Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert. De transkriberte eller meningsfortattede (mener med menings fortettet at: det er skrevet ned meningen og svaret deres er noe forkortet, ikke en ren transkribering) svarene ble gjennomgått og analysert for å kunne følge opp neste «ledd» i intervjukjeden. Kvale og Brinkmann (2009) kaller dette for kunnskapsproduksjon: «Det er intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap

sammen» (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 37). Jeg håpet på å finne noen trekk, endringer eller annet som aksjonene hadde gjort eller påvirket deltagerne, skole eller annet. Kunne dette bekreftes, avkreftes eller forsterkes i neste intervjuet? Vi håpet at dette skulle bli en form for foredling eller utvikling av kunnskap.

Her et eksempel:

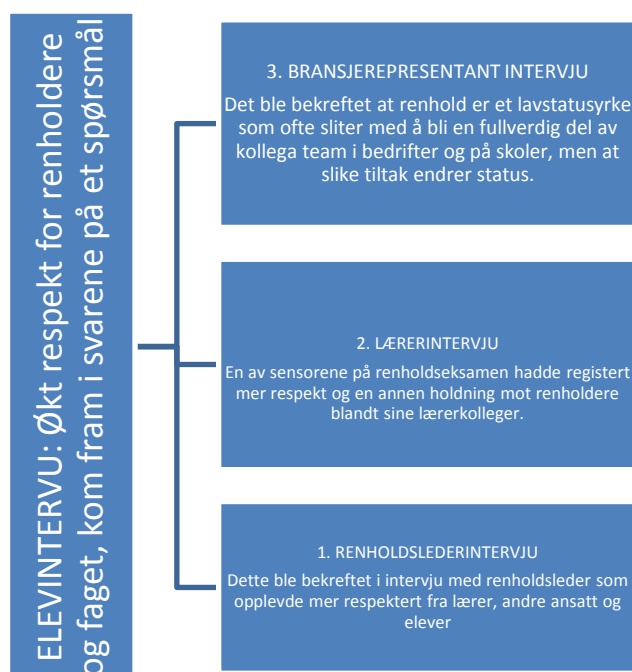


Fig. 5: Videreutvikling av kunnskap i «intervjukjeden».

Har visualisert hvordan et utsagn fra et elevintervju påvirket de neste intervjuene og at kurset har bidratt til en endring og en forbedring.

4.2 Elevlogg

For at loggen skal kunne bli et tjenlig redskap mellom lærerforskeren og elevene, er det en forutsetning at elevene får tid til å reflektere over arbeidsprosessen de har vært igjennom, både faglig og sosialt (Postholm & Jacobsen, 2011, p. 72).

Kort om elevloggene: Loggene var ganske enkle uten mye hjelpetekst. Stikkordene var 1- gjort? 2-lært? og 3-lurt ?/!. Dette betyr blant annet: 1 Hva har du gjort i dag, hvilke oppgaver har du hatt, hva var dagen tema. 2 Hva har du lært i dag? Hva har du erfart i dag? Hvordan gikk dagen rent faglig for deg? 3 Hva lurte du på i dag? (hva reflekterte du over), hva gikk bra i dag?, hva skal gjøres annerledes neste gang?, og dette var lurt/bra/flott og det skal jeg gjøre

mer av !. Kursdeltagerne er ikke så veldig glad i å skrive så jeg prøvde å forklare at det skulle ikke være en stil, men en hjelp til meg for å få vite hva de mente om kurset, og om de hadde lært noe av dagens undervisning. Noen logger ble korte og noen lange.

Elevenes logger kan være et viktig ledd i kommunikasjonen mellom læreren og elevene, både i løpet av prosjektarbeid og etter endt prosjektløp. I disse loggene kan elevene skrive ned erfaringer og opplevelser de har fra de enkelte prosjektøktene (Postholm & Jacobsen, 2011, p. 71)

Mange av endringene som skjedde var grunnet reaksjoner, kommentarer og lignende fra elever, både skriftlig via logger og muntlig via refleksjonssamtaler. Ofte så kom samtalene ved øktenes slutt, med eller uten loggskriving.

4.3 Eksamens- og prøveresultater

Resultater av prøver kan brukes som data til vurdering av hvor vellykket eller godt et kurs som dette var. Dette er en veldig klassisk måte å måle kunnskap og suksess på, i hvor mange riktige svar og hvor mange bestått, som er en vurdering av læring (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Dette skriver Utdanningsdirektoratet om vurdering: «Vurdering av læring har til hensikt å gi informasjon om fagkompetanse på et gitt tidspunkt» (Utdanningsdirektoratet, 2014b, p. 1). En ren resultatmåling vil ha problemer med å fange opp holdninger, læreprosessen, økt samarbeidsevne, økt respekt, økte grunnleggende ferdigheter og grunnleggende yrkesferdigheter (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Mer i fra Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider: «Vurdering for læring har et læringsfremmende formål, og skal danne grunnlag for tilpasset opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2014b, p. 1). Dette kan kanskje fanges bedre opp i et intervju, observasjon eller ved å jobbe sammen. I denne oppgaven tok jeg med eksamens- og prøveresultater som data i evalueringen av kurset, aksjon 3. Det gir et datatilskudd som forteller noe om blant annet kvaliteten, læringsutbytte og «vellykketheten» på kurset.

4.4 Samtaler og refleksjonssamtaler

En samtale har mange trekk av ustrukturert intervju, spesielt en samtale med et avtalt tema (Postholm & Jacobsen, 2011). Vi hadde mange av disse samtalene under prosjektets gang, både i aksjon 1 og aksjon 2. Det var mer overraskende for meg at disse samtalene kom under aksjon 3, spesielt i samtaler før og etter intervjuene. Disse samtalene er selvfølgelig ikke med

i transkripsjonene, men det har blitt utvekslet mye spennende informasjon som angår prosjektet.

I et ustrukturert intervju er lærerforskeren i så stor grad som mulig fullstendig åpen for «de andres» uttalelser. Lærerforskeren inntar en lyttende holdning, samtidig som undring eller spørsmål som han eller hun vil ha svar på, hjelper til med å sortere informasjonen som kommer fram. På denne måten kan også ustrukturerte intervjuer bidra med kunnskap eller informasjon som lærerforskeren mottar på en systematisk måte, noe som er en betingelse for å være forskende (Postholm & Jacobsen, 2011, p. 77).

De mest ustrukturerte samtalene våre var samtalene vi hadde etter hver kursdag og samtalene som foregikk på teammøtene. Det finnes ingen eksakte referater rundt disse samtalene, bare resultatene og endringene som ble utført. Informasjonsflyten foregikk som et ustrukturert intervju eller ustrukturert gruppeintervju, men jeg velger allikevel å ta med noen av samtalene med i mitt data grunnlag. Selv om det ikke blir referert til samtalene i resultatpresentasjonen eller drøftingen så har disse samtalene bidratt til endringer. Jeg må selvsagt konferere mine samtalepartnere og få deres godkjenning både til å bruke noe fra samtalene.

4.5 Kan vi stole på mine data (reliabilitet)?

Vil her prøve å belyse mine datas reliabilitet. Når man forsker som forsker på «meg, mitt og mine» er det lett å bli blind for egne feil, feilvurderinger og ledende spørsmål og «vridning» av dataanalyse som er fordelaktig for meg. Jeg kan med min bakgrunn, mitt menneskesyn, mine holdninger, mitt politiske ståsted og mye annet rundt meg, som påvirker meg, og dermed påvirker prosjektet. Dalland skriver dette:

Verdinøytralitet og objektivitet er begreper som forsker må forholde seg til (Tranøy 1986). Det er en myte at forskeren kan være verdinøytral. Det som er viktig er å være seg bevisst sine verdier på det menneskelige, politiske og faglige plan (Dalland, 2007, p. 94)

Jeg er meg selv bevisst og vil unngå å trekke konklusjoner på tynt grunnlag eller dekke over feil og mangler. For meg er det ikke viktigst om kurset ble en suksess, men at prosjektet ble godt og fikk fram noen «sannheter» og endringer som utviklet elever, lærere og forskeren. Som nevnt i delkapittelet over så har jeg samlet inn noe data via samtaler. Derfor vil jeg dobbeltsjekke med informanten før jeg bruker dette.

Utvalget

Er informantutvalget gjennomført med tanke på best mulig resultat? Det største ankepunktet kan være at alle elevene er elever i den klassen som jeg er kontaktlærer for. Ble dette gjort fordi jeg har størst makt i denne klassen? Elevene ble utvalgt utfra 2 hovedgrunner: 1: de representerte hele elev bredden fra den beste til den som jeg trodde ville stryke, de var fra den mest bråkete til en av de mer introverte og de hadde hele spekteret av sosial kompetanse fra problemløsning med vold til megleren. Jeg tenkte de representerte fra de som mente at renholdsfaget var uinteressant til «jeg ønsker jobb i denne bransjen». 2: det var praktisk, jeg hadde de i klassen hele tiden. I skolemiljøet ble alle involverte intervjuet: Lærere, mine ledere og renholdsleder. Alle ble intervjuet fordi jeg ville ha data fra alle ledd i «kjeden» og se om det var noen vesentlige forskjeller. Bransjerepresentantene ble ikke de jeg hadde først avtale med: Hun fra NHO og Høyskolelæreren fikk problemer med å få tilpasset intervjudatoer. Utvalget ble da: Representanten fra det offentlige som hadde kontaktet meg etter oppslag i Renholdsnytt og representanten fra det private som jeg hadde vært i kontakt med på FM dagene på Hioa. Dette mener jeg viser at informantene er valgt utfra ønske om best mulig data, ikke best mulig resultat.

Vil andre få de samme resultatene som oss?

Alle kan få tilnærmet like resultater som oss, dersom de gjør som oss i alt fra metodikk til demokratiske prosesser, via tilpasset opplæring på samme måte som oss og med like didaktiske grep. Presenterer kort hvilke faktorer som må følges for å få tilnærmet like resultater:

- Elevmedvirkning, (Utdanningsdirektoratet, 2016c) elevenes mening må høres og tas tilfølge.
- Demokrati, (Hiim, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2011) alle deltakere på kurset må ha retten til å utale seg, bli hørt og ha en mulighet for å påvirke.

- Refleksjon og utvikling ut fra det reflekterte (aksjonsforskningsspiral), (Hiim, 2010) stadige refleksjoner under kurset om f.eks. læringsutbytte, læringsmiljø og klassemiljø, samt hvorfor skjedde ikke det de hadde forventet.
- Tilpasset undervisning, (Lyngsnes & Rismark, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016c) lærestoffet og innholdet må tilpasses elevene/kursdeltakerne. Vi valgte å utvikle eget lærestoff fordi lærebøker og annet materiell hadde et for høyt nivå og et for kompleks fagspråk.
- Mesterlære, (Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger, 2003; Wenger & Nake, 2004) lære med og av andre i et praksisfelleskap er avgjørende og ha med fagfolk innenfor fagfeltet.
- Induktiv opplæring med praksis og teori, sammenvevd, (Lyngsnes & Rismark, 2015) presentasjon av dagens fagstoff på en klassisk skole måte i klasserom og ta denne fagbredden ned i praksisen for å gjøre teoristoffet levende og forståelig via praktisk arbeid, slik at elevene kan lage sin egen forståelse av fagstoffet (fra nært til abstrakt).
- Overvekt av relevant praksis, (S. E. Nilsen & Haaland, 2008) vi hadde på vårt kurs ca. 75 % praksis, 5 av 7 timer, og for å oppnå lignende resultater må det være en overvekt av praktisk arbeid og praktiske øvelser.
- Involvering av bransjen, samarbeid med og involvering av bransjen er viktig fordi bransjen vet hva de vil ha i dagens arbeidsmarked.
- Syn på elever, (Lyngsnes & Rismark, 2015; S. E. Nilsen & Haaland, 2008) synet på elevene må være positivt og at lærere og andre instruktører må ville elevene vel.
- Engasjerte lærere, dette må være noe lærerne vil være med på og ha tro på.
- Profesjonell fagutøver som praksislærer, Dreyfus og Dreyfus (1980) sin modell over de 5 ferdighetsnivåer er en god rettesnor for å ha med en ekspert som praksislærer, som kan lære bort fagstoffet med en eksperts tyngde.
- Sluttprøve eller eksamen (praktisk-teoretisk) som viser bransjen elevens kompetanse og et kompetansebevis ved bestått eksamen, (S. E. Nilsen & Haaland, 2008) hvor det vurderes og måles en sammensatt kompetanse av praktiske og kognitive ferdigheter inne aktuelt fagområde.
- Intervjuene (Dalland, 2007) bør gjennomføres av en som er involvert i kurset, kjenner fagfeltet og kjenner de fleste av intervjuobjektene.
- Tilslutt så bør skoleledelsen støtte prosjektet/kurset/undervisningen.

Jeg mener dette er god forskning hvor det er gjennomgått et teoretisk grunnlag for et forskningsopplegg, gjennomført et forskningsopplegg med aksepterte metoder, innhentet data med aksepterte metoder, analysert data med aksepterte metoder, presentert data via denne rapport og satte prosessen, resultatet og konklusjonene i et kritisk lys.

4.6 Er mine data gyldige (valide)?

Valide data handler om at de er ekte, relevante og innsamlet på en slik måte at det er etterprøvingsbart og gir muligheter for å svare på oppgavens spørsmål og intensjoner (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm & Jacobsen, 2011). Intervjuene ble foretatt av meg med elever i min klasse. Her måtte jeg være oppmerksom på min makt og påvirkningsposisjon jeg har som lærer, prosjektleder/forsker og voksenperson (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg brukte tid på å forklare anonymitet og at deres anseelse og karakterer var upåvirkelige av svarene. Det var enklere å intervju kollegaer og skoleledere, men også her må jeg ta med i beregningene når jeg analyserer om svarene deres påvirkes av mitt gode forhold til dem. Tilslutt intervjuet jeg bransjen via en leder i et stort bemanningsbyrå Manpower og en leder i bydel Stovner i Oslo med lederansvar innen renhold i 2 bydeler. Her måtte jeg bruke tid, ressurser og fokus på å gi en så riktig framstilling av kurset, kursets innhold, kursets resultater og kursets formål som mulig. Dette utfra at de skulle evaluere kurset uten å ha vært involvert i prosjektet som de andre intervjuobjektene. Det ble ikke utviklet det som Brinkmann og Kvale kaller «etisk protokoll for en intervjuundersøkelse» (2010 p. 81). Allikevel var etikk et viktig ord og et viktig fokus under hele prosjektet. Det samme gjelder de andre datainnsamlingsmetodene som logg, eksamens- og prøveresultatene, samtaler på teammøte og refleksjonssamtaler under prosjektet. Hovedvekten av dataene kommer fra transkriberte intervjuer, dersom de tre andre kildene er brukt så kommer dette klart fram.

Det neste som jeg vil ta opp er relevans. Er innsamlet data gyldige for dette prosjektet eller denne problemstillingen? (Dalland, 2007). All data fra intervjuer og logger er samlet inn hos frivillige som alle har samtykket til at jeg kan bruke deres informasjon. Data i mitt prosjekt, all transkribering har gjennomført av andre og kontrollert av meg og gjennomgått med lydopptaket, eksamensresultatene ble satt av 4 forskjellige sensorer i et fellesmøte rett etter gjennomført eksamen. Alle elevene har også samtykket skriftlig at de lar meg bruke nødvendig data, så lenge de blir anonymisert. Via mitt navn kan andre finne ut hvem elevgruppen er, men ikke hvem som sa eller gjorde hva.

Var jeg ærlig under innsamlingen av data?

Det har kommet så mange positive reaksjoner og utsagn både under kurset og i evalueringen at det er vanskelig å si at det ikke var vellykket. Det samme gjelder eksamen. Alle ledd opplevde eksamens formen og eksamens resultatene som bra eller meget bra. Men kan vi stole på resultatene? Jeg vil gå igjennom gruppe for gruppe for å prøve å finne ut hvorfor de skulle svare noe annet enn de mener. Jeg vil også prøve å grave noe dypere, for å prøve å finne ut hva som taler for at kurset ikke var vellykket. Da kan jeg finne ut om noen lyver, blåser opp de positive «tall», hvem underrapporterer de negative svar, ble spørsmålene stilt slik at en positiv vinkling var forutbestemt eller har jeg som intervjuer lagt press på elever og de andre intervjuobjektene.

Jeg som lærer, autoritet og karaktersetter vil alltid ha makt. Presset jeg elevene til å svare positivt under intervjuene? Når jeg i ettertid går igjennom intervjuguiden for elevene så mener jeg at spørsmålene ikke var ledende eller stilt på en slik måte at elevene ville tro at jeg ville ha et bestemt svar. Jeg ønsket kun informasjon om elevenes opplevelse av kurset, hva de synes om renholdsfaget og renholdere, sitt eget syn på framtidige jobbmuligheter innen renhold. Om kurset så kunne de tro at jeg ville bli glad/fornøyd av positive svar, men kurskvaliteten ble bekreftet av senere ledd som skole og bransje, så jeg tror ikke dette. Eller påvirket jeg dem til å være positive under loggskrivningen? Under alle loggskrivningene var vi minst 2 lærere eller 1 lærer og 1 assistent tilstede. Bare dette ville komplisere utøvelse av press fra meg, samt at ofte så skrev jeg egne notater da elevene skrev logger, på slutten av kursdagen. Hvilket motiv skulle 1 renholdsleder, 2 lærere og 2 ledere ha for å gjøre Roger glad eller fornøyd stort sett på alle spørsmål? Hvis de var redde for å støte Roger så ville de vel ha svart i litt vage formuleringer og ikke Bra!, Flott! og Fint! på spørsmålene. Alle ledd ga «top score» på spørsmål om kurset og de fleste andre spørsmål, selv presse (Renholdsnytt) og utenforstående som Mysen fengsel, Bydeler i Oslo og Buskerud fylkeskommune mener dette er bra.

Er dette prosjektet et aksjonsforskningsprosjekt eller et pedagogisk utviklingsarbeid? Dette spørsmålet har jeg stilt meg selv flere ganger. Dette er ikke et klassisk, om noen aksjonsforskning kan kalles klassisk, aksjonsforskningsprosjekt som har tydelige adskilte aksjoner, hvor man bruker erfaringer og resultater til neste aksjon (gjerne i en annen del av samme fagfelt). Dette prosjektet har sammenvevde aksjoner som alle omhandler kurset, noe som kanskje taler imot aksjonsforskning og mer i retning av pedagogisk utviklingsarbeid. Det

som taler for er at vi forsker på vår egen praksis, om et problem som angår oss, med et mål om å forbedre en situasjon, demokrati og refleksjon er viktig for prosjektets framdrift og endringer, vi følger utviklingsspiralene eller utviklingshjulet og hvor hovedmålet er å utvikle ny viten (Hiim, 2010; McNiff, 2002; Postholm & Jacobsen, 2011). Aksjonene har tydelige avslutninger, men ingen stor hoved- refleksjon eller -evaluering fordi utviklingen og refleksjonene skjedde kontinuerlig under aksjonene og etter aksjonene. Hilde Hiim sier i sin bok *Pedagogisk aksjonsforskning* at: «I alle variasjoner av pedagogisk aksjonsforskning er det å vise og dokumentere demokratiske refleksjons- og utviklingsprosesser, knyttet til eksempler på lærerarbeid, et grunnprinsipp» (Hiim, 2010, p. 22). Det er dette grunnprinsippet vi har prøvd å følge

5.0 Aksjonene

Alle aksjonene skjedde i en begrenset tidsperiode. Aksjon 1, **utviklingen av renholdskurset** skjedde fra ca. mai -14 til årsskifte 14/15. Aksjon 2, **gjennomføringen av renholdskurset** var fra 7/1-15 til eksamensdagen 15/4-15 (fordelt på 10 kursdager a`7 timer eksklusiv eksamensdagen). Aksjon 3 som er **evalueringen av kurset** (evalueres av 4 grupper: Elever, lærerkollegaer og ledelse, og tilslutt renholdsbransjen). Dette er også de tre første forskerspørsmålene. Det siste forskerspørsmålet besvares i 6.7.

5.1 Aksjon 1: Planlegging og utvikling av renholdskurset

Når vi utvikler et renholdskurs må vi ha pedagogiske, didaktiske og renholds faglige spørsmål og avveininger i fokus hele tiden. Dette skulle ikke gjøres av meg alene, men sammen med teamet og de renholdskyndige (renholdsleder og en høyskolelærer). Vil først presentere utviklingen fram mot kursstart måned for måned, så temaene for kursdagene, og tilslutt grovplanleggingen av eksamen (5.1.3).

I mai -14 startet teamet med samtaler om de elevene som vi tror ikke klarer fagbrev eller videregående skole. Hva gjør vi med dem? Hvordan går det med dem? Ikke minst hvordan kan vi hjelpe dem? Vi startet med å kartlegge jobber, yrker og kompetanser uten fagbrev fordi vi mente at flere av elevene vil ha problemer med å få fagbrev eller klare å gjennomføre videregående skole. Vi fortsatte samtalene i august -14, men hadde da kommet så langt at vi hadde funnet ut at renholdsfaget passet godt til utvikling av et kurs. I september hadde vi avklart med ledelsen om ideen og involvert skolens renholdsavdeling om medvirkning via renholdsleder som praksislærer. Oktober og november bestod av grunnleggende tanker som

mesterlære på kurset og fordeling teori og praksis, samt kursets varighet og sted. Elevene var involverte og bindende påmelding gikk ut sammen med samtykke erklæringen. I desember frigjør skolen ressurser i form av utstyr og lønn til praksisveilederen, kurset er ferdigutviklet med tanke på alle rammer, innhold og planer. Kursinnhold 1. kursdag er utviklet og godkjennes før 1. kursdag. Vi bestemmer at resten av Powerpointene gjøres ferdig ettersom kurset utvikler seg og endrer seg.

Alle aksjonene består av mange små aksjoner. Disse små aksjonene er en del av hovedaksjonene, men har selvstendige refleksjoner, både formelle og uformelle. I denne aksjonen kan det bety at vi har lagt fram en tankerekke, et delprodukt av planen for renholdskurset eller holdt et framlegg for ledelsen om renholdskurset. Etter en småaksjon blir det refleksjon i samarbeid med teamet, ledelsen, renholdsleder eller høyskolelæreren. Dette for å sikre et samarbeid, en endring eller en form for godkjenning, i en demokratisk form, for å fortsette arbeidet. Dette er i tråd med det som Hilde Hiim (2010) sier om utviklingspiralene i aksjonsforskning.

5.1.1 Veien fram til ferdig kursmateriell

All den tid vi jobber på Bygg og anleggslinjen så falt det naturlig å se på noen av de 26 fagene som Vg1 kan føre til. De fleste av fagene falt bort fordi de kun ansetter, eller helst ansetter, de med fagbrev eller lang erfaring. Etter flere runder ble vi enige om noen fag: Asfaltfaget, Bygghandverkerfaget, Glassfaget, Steinfaget og Renholdsoperatørfaget. Vi tok for oss disse fagene og fant ut at asfaltfaget ansetter mye ufaglært, men krever mye dyrt utstyr for skolen og har få ansatte, kun 725 ansatte (Utdanning.no, 2016c). Bygghandverkerfaget er såpass nytt, ble opprettet som utdanning i 2013, så vi følte oss litt utrygge på faget og fagets stilling i arbeidslivet pr d.d. Det er 18240 (Utdanning.no, 2016c) ansatte som bygghandverker, også kjent som vaktmestere. Dette faget vurderte vi som et aktuelt fag på et senere tidspunkt. Glassfaget ble forkastet fordi det er så få ansatte, 1656 ansatte (Utdanning.no, 2016c), og dermed få arbeidsplasser. Steinfaget ble forkastet av samme grunn, lite fag og få jobber. Men renholdsoperatørfaget hadde helt andre muligheter. Med nesten 52000 ansatte i over 20300 bedrifter så var dette et fag med mange jobbmuligheter (Utdanning.no, 2016c). Det var også et fag som krevde lite utstyrsinvesteringer og de ansetter mye ufaglært. De fagbrevene som er i bransjen er stort sett tatt i voksen alder. Renholdsfaget ble valgt.

Samtalene våre handlet mye om å sikre det renholdsfaglige, selv om det bare skulle være et relativt kort kurs. Vi var også enig om at det praktiske skulle være i fokus, som mesterlære

hos Lave og Wenger (2003) og Nielsen og Kvale (1999). Vi endte med 2-3 timer teori og 4-5 timer praksis. All den tid elevene har et aldersspenn fra 15-21 og en blanding av første og andre års elever så kan vi også bruke elementer av Dreyfus & Dreyfus (S. E. Dreyfus & Dreyfus, 1980) sin modell om de 5 ferdighetsnivåer, fra novise (nybegynner) til ekspert.

Som nevnt i kapittel 3 så ligger den didaktiske relasjonsmodellen til grunn for vår forskning (Hiim, 2010). Vi måtte finne ut av hvordan de forskjellige delene av den didaktiske relasjonsmodellen faktisk var:

- Elevenes læreforutsetninger er lave grunnet diagnoser og lærevansker. Dette påvirket både innhold og form. Enkelt språk, konkrete oppgaver og forståelige metaforer, samt mye praksis som ikke er løsrevet fra den ekte renholdsverden (Lave & Wenger, 2003).
- Rammefaktorene er begrensinger eller muligheter. Hos oss så var det flere muligheter enn begrensinger, med små klasser og høy lærertetthet og assistent. Kurset var frivillig, som gjør at de som forstyrrer undervisningen kan få et annet tilbud. En hel skole å kunne utøve renhold på. En profesjonell renholdsleder som ville være praksislærer. En begrensing kunne være manglende utstyr, selv med utstyret som renholdsavdelingen hadde til rådighet.
- Målet med å utvikle og gjennomføre et kurs var å gi elevene noen yrkeskvalifikasjoner som gjør de mer interessante på arbeidsmarkedet. Det var også et mål at så mange som mulig skulle fullføre og bestå eksamen, samt at vi alle skulle utvikle oss.
- Innholdet i kurset var den vanskeligste utfordringen. Kurset skulle ha et høyt renholdsfaglig nivå, både teoretisk og praktisk, men fortsatt tilpasset læreforutsetningene og elevgruppa.
- Læreprosessen er en meget viktig del av kurset. Lærer elevene noe, hva og hvordan lærer de? Dette blir presentert utover i kapitlet, men ikke som tydelige markeringer, mer som didaktiske grep i undervisningen og kursinnhold og læringsmetodikk.
- Vurdering er også et tema som tok mye tid. Skal vi ha sluttprøve eller eksamen? Skulle vi ha tester underveis eller bare veiledning under arbeid som er en naturlig del av mesterlæreren i følge Lave & Wenger (2003). Som Hiim og Hippe sier i Undervisningsplanlegging (2001a s. 109): «Hva er det som skal vurderes? Undervisning og veiledning? Læremidlene/utstyret? Læreren? Læreprosessene? Elevene? Målene?». Vi ønsket å ha vurdering for læring muntlig under praksisarbeidet, refleksjoner via logger og en praktisk/muntlig slutteksamen, som blir

en vurdering av læring. Det ble også gjennomført en liten prøve ca. midtveis. Etter kurset og bestått eksamen skulle det utstedes et kursbevis.

Endring

Opprinnelig skulle vi etter denne kursdagen hatt en repetisjonsdag og så praksis eksamen. Kurset skulle opprinnelig være et 50 timers kurs, men aksjonsforskningen utviklingsspiraler skaper undring og endring, så kurset ble utvidet med 20 timer på slutten av kurset. Dette kommer tydelig fram i 5.2.6.

5.1.2 Kort om renholdsfaglige temaer på kurset

Jeg vil i dette delkapittelet kun vise kort til de renholdsfaglige temaene som var yrkesfaggrunnlaget på kurset.

Innføring i renholds faget

Presentasjonen av faget ble satt inn i skolekontekst hvor at det ble presentert som en del av OFT (overflateteknikk) på bygg og anlegg og at dette var et fag hvor man kunne ta fagbrev på lik linje som andre fag, men at de fleste tar fagbrev som praksiskandidat. Praksiskandidat vil si at man går opp til en fagprøve etter 5 år i faget og bestått en egen eksamen for faget (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Den andre delen er å sette faget inn i en historisk kontekst og presentere faget fra oldtiden og vise hva moderne renhold er i dag, samt presentere renholdsvogna med alt utstyr og såper. Mye av dette sendes rundt i klassen, for å kjenne, føle og lukte. All teoriundervisning er selvproduserte Powerpointer med bilder og enkel tekst. Dette kombineres med utfyllende tale, visualiseringer, historier og metaforer. Senere samme dag skal vi prøve mye av utstyret på renholdsvogna i praksis, i verkstedet sammen med renholdslederen. Deretter skal vi vaske gulv med mopper for å starte et sted med praksisopplæringen.

Renhold av gulv

I klasserommet startet vi med teori om moderne renhold av gulv, manuelt og maskinelt. Alt aktuelt utstyr for manuelt gulvrenhold blir gjennomgått og sendt rundt. Hovedfokus blir på de fire renholdsmetodene med mopper som blir brukt i bransjen: tørrmopping, fuktmopping,

spraymopping og våtmopping. Senere gikk vi ned i verkstedet eller annen egnet sted for å gjennomføre renhold i en ekte renholdskontekst. Her vil vi sammen med renholdsleder, som er med i hver praksisøkt, utføre noen av moppemetodene og ha fokus på ergonomi og teknikker.

Sanitærrenhold

Teorien vil handle om sanitærrenhold i forskjellige sanitærrom som toalettet, dusjer, saunaer m.m. Hovedfokuset blir å bryte smitteveier og ikke flytte bakterier og smuss fra rom til rom. Også i denne økten vil aktuelt at utstyr sendes rundt i klasserommet for å få til en taktil opplevelse sammen med den kognitive. Deretter vil vi foreta praktisk renhold i noen garderober med dusjer og toalettrom. Her skal alle tenke hygiene, personlig og i forbindelse med arbeidsoppgavene.

Renhold av glass

I dagens teoriøkt gjennomgås glassrenhold, alt fra glass i dører til vindusrenhold på «glassbygg» via skillevegger i glass i moderne bygg. HMS og arbeid i høyden var hovedfokus disse timene. Nok en gang så skal alt aktuelt utstyr og såper sendes rundt til elevene. Planen er å gjennomføre glassrenholdet i en nyoppusset del av skolen som har klassesett med skillevegger i glass. Her kan elevene få utøve dagens tema, både høyt og lavt. Mye av dagen vil handle om nøyaktighet og riktig bruk av utstyr, all den tid feil synes meget godt på glass.

«Støvtørk»

Dagens Powerpointer handlet om plager fra støv og støvets negative påvirkning av hverdagen for mange mennesker, med og uten allergier. Det ble også presentert mye om metoder og utstyr, alt fra tørre statiske støvmopper til støvsugere. Hva er støv? Hvordan fjerne støvet? er dagens hovedfokus. Senere gikk vi ned til praksis, enten i verkstedet eller i noen egnede tomme klasserom. Disse klasserommene er gammeldags innredet med mange områder som støv samles, som horisontale flater og synlige rør. Her skal vi øve på våte og tørre metoder, sammen med renholdslederen

INSTA 800 er avtaleverket som regulerer renholdsbransjen.

Dette ble ikke planlagt inn i kurset, men kom senere, grunnet et avdekket behov hos bransjen.

INSTA 800 kom etter deltakelse på et dagsseminar på Hioa (Høyskolen i Oslo og Akershus) med renholdsbransjen, midt under gjennomføringen av kurset. Bransjen hadde et krav om at dagens renholdere må kjenne til dette avtaleverket på grunnleggende og utførende nivå, se kapittel 5.2.7

5.1.3 Første steg mot renholdseksamen

Det siste momentet i aksjon 1 er den avsluttende eksamen. Både form og innhold må planlegges, utvikles og diskuteres i teamet. Vi hadde flere samtaler, de formelle på teammøtene og de uformelle i matpausen eller på telefon på kveldstid. Tidlig så ble vi enig om å ha en avsluttende praktisk eksamen med bestått/ikke bestått med en grense på 70-80 % riktig som gir bestått. Vi ønsket at resultatene som kom ut av kurset skulle være gode, helst meget gode. Håpet var at de hadde utviklet en form for yrkesidentitet eller yrkesstolthet.

Disse relationssystemene oppstår af og reproduceres og utvikles i sociale fællesskaper, som til dels er systemer af relationer mellem personer. Personen både defineres af disse relationer. Læring indebærer således, at man bliver en anden person i forhold til de muligheder, som disse relationssystemer aktiverer. At ignorere dette aspekt ved læring er ensbetydende med at overse den kendsgerning, at læring indebærer konstruktion af identiteter. (Lave & Wenger, 2003, p. 49)

Vi ønsket ikke å utvikle eksamen ferdig før kurset nærmet seg slutten. Eksamen skulle vurdere det vi hadde faktisk hadde gjennomgått og ikke det vi etter planen skulle ha gjennomgått. Men noen ting hadde vi på plass før kursstart. Det var: Praktisk eksamen, bestått/ikke bestått, praktiske tema: Gulvrenhold, glassrenhold, støvtørking eller sanitærrenhold. Vi ønsket en praktisk eksamen, men også en del som viste forståelse for den teoretiske delen av kurset. Det vi ble enig om var: 3 praksisstasjoner med tema fra tre av de fire praksisområdene og en «teoridel» med INSTA 800, som hoved tema, samt spørsmål fra alle de fire hovedområdene. Elevene fikk via håndsopprekning i klassen bestemme om svarene skulle være muntlig eller skriftlig på teoridelen. Det ble muntlig. Elevers medbestemmelse er viktig (Hiim & Hippe, 2001b). Vi hadde sammen med ledelsen også blitt enig om å utstede kursbevis med bilde («kredittkort form») sammen med kompetansebevis. Selve gjennomføringen av eksamen blir nærmere beskrevet i Aksjon 2. Der vil også medbestemmelse og aksjonenes demokratiske form komme fram.

Det ble bestemt at kun Powerpointen til første kursdag skulle være ferdig. Etter første kursdag skulle vi evaluere uformelt med elever og lærere over innhold, form og organisering. Dette fordi vi ønsket å ta utviklingsspiralen på alvor (Hiim, 2010).

5.2 Aksjon 2: Gjennomføringen av renholdskurset, kursdag for kursdag

Nå startet vi kurset og gjennomførte det som var planlagt. Presenterer kort kursdager og endringene i løpende tekst, som en kort oversikt. Kursdagene blir deretter presentert en og en.

7. januar var kursdag 1 og en introduksjon av renholdsfaget, tirsdag 13. januar hadde vi teammøte hvor endringen ble kortere teoriøkt. 14. januar var kursdag 2 med tema gulvrenhold, tirsdag 20. januar var det teammøte og endringen ble pause i teoriøkten og flytte renholdspraksisen forsiktig ut av verkstedet om det går (elevvalg). 21. januar var kursdag 3 med sanitærrenhold som tema, tirsdag 3. februar hadde vi teammøte. Vi bestemte at vi kun skulle ha renholdspraksis i bygget hvor vår praksisbase ligger. 4. februar var kursdag 4 med tema glassrenhold, ingen endringer etter denne dagen. 25. februar var kursdag 5 med tema «støvtørk», ingen endringer. 26. februar var det fagdag innen renhold på HIOA og fikk anbefaling om å ta med INSTA 800 som en ekstra teoridel av kurset. 3. mars var det teammøte og vi ble enig om å utvide kurset med 3 dager med repetisjon og INSTA 800. 4. mars var det kursdag 6 med repetisjon av gulvrenhold og glass, samt midtveistest. Ingen endring. 18. mars var det kursdag 7 med repetisjon og INSTA 800, ingen endring. 25. mars var det kursdag 8 med repetisjon og dag 2 med INSTA 800, ingen endring. 7. april teammøte med planlegging av prøveeksamen og eksamen. 8. april var kursdag 9 med praksisoppgaver som eksamen. 14. april var det teammøte og utfra erfaringene fra kursdag 9 blir eksamen utformet. 29. april, kursdag 10, hadde vi «prøve eksamen» med lignede praksisoppgaver som eksamen. 30. april praktisk/muntlig eksamen med 3 praksisstasjoner og en teoristasjon.

Dette er den andre av tre store aksjoner. Presentasjonsprosessen i dette delkapittelet blir kronologisk.

Kursdag 1: Introduksjon til renholdsfaget

Jeg var tidlig på skolen for å finne ut om klasserommet jeg skulle til var klart, om PC og prosjektor fungerte teknisk og for mentalt å forberede meg til kursstart. Jeg kjente litt prestasjonsangst, et lett press om å lykkes. Elevene kom kl. 8-815 og var nok litt spente på hva de hadde blitt med på. Noen vittigheter, fra elevene som: «Nå skal vi bli vaskekjerringerog vasking er kjedelig...». Vi ble 14 elever, 2 lærer og 1 assistent. Å starte dagen med

Powerpoint og mørkt rom var kanskje ikke det lureste. 2-3 av elevene la, etter 1. timen, hodet på pulten. Det ble noen lærerreaksjoner på dette, så de løftet hodet og satt seg opp. Det gikk bare kort tid så sa jeg at de fikk 5 minutters luftepause. Flere elever hadde da smale øyne og «bortreiste» blikk. Etter pausen ble det vesentlig bedre. Mange av elevene virket overrasket over at renholdsfaget var så gammelt og at renhold og hygiene har vært i fokus i mange tusen år. Det vi fikk sterkest reaksjoner på den 1. timen var da jeg fortalte om forskjellen på et skinnende rent Midt Østen i middelalderen kontra Europa, som mente personlig hygiene var synd (S. K. Nilsen, 2012). I time 2 hadde vi mest om moderne renhold og hva det betyr i praksis for dagens renholdere. Den 3. timen hadde vi fokus på HMS, framtidens renhold og faktiske forhold i renholdsbransjen som lønn, arbeidsgivere, jobbmuligheter og karrieremuligheter. (S. K. Nilsen, 2012; Nygard, 2009). Timen ble veldig teoretisk, så elevene synes denne var kjedelig og lang.

Noe av det som vi prøver å få til er å ha en sammenheng mellom teorien i klasserommet, praksisen i faget, relevans og kontekst. Dette synet støttes av Nilsen og Sund (2008)

For fag- og yrkesopplæring betyr det at opplæringen på alle nivåer henger godt sammen, med tanke på både innhold og arbeidsmåter.....Det kan også bety at skolefagene på et bestemt nivå skal ha tydelig sammenheng, som en del av yrkeskompetansen. Helhet og sammenheng kan også knyttes til en konkret og helhetlig arbeidsprosess i læringsarbeidet og det fremtidige yrket.(S. E. Nilsen & Haaland, 2008, p. 26)

Vi startet praksisen i verkstedet. Renholdsleder var kommet og jeg hadde hentet renholdsvogna. Renholdsleder gikk igjennom alt verktøy og utstyr. Hun demonstrerte bruken og sendte dette rundt til elevene så de kunne kjenne, lukte og prøve. Dette ble gjort som vi planla i aksjon 1. Dette tok ca. 1 time, da fikk elevene pause og vi lærerne ble enig om å prøve å vaske i noen korridorer på skolen. Elevene kom inn og vi fortalte hvor vi skulle og hva vi skulle gjøre. Elevene kom med massive protester og flere sa: «Jeg vasker ikke så andre ser meg. Det er pinlig og flaut». Jeg sa at dette hadde dere fått vite da dere meldte dere på kurset at renholdet skulle foregå i skolens områder. Diskusjonen gikk fram og tilbake og det endte med at vi skulle vaske inne på verkstedet og vaske utenfor verkstedet om dette ble nødvendig for undervisningens skyld. Jeg har ingen problemer med å tape diskusjoner eller endre

undervisning hvis jeg tror elevene profiterer på det. Vi hadde blitt enig på forhånd å dele opp elevene i lag på 3 og 3 for å øve på bruk av mopp. De som hadde stillbare moppestativ skulle stille dette inn i nesehøyde, så skulle de ta på de fuktige moppene. Renholdsleder viste de hvordan de skulle gjøre det og vi andre gikk rundt og hjalp til. Mesterlære var metodikken vi hadde valgt, så renholdsleder viste og de imiterte henne (Kvale & Nielsen, 1999). Da de hadde kommet litt i gang med S- / 8-talls bevegelse med moppestativet og startet forsiktig med å gå bakover, så prøvde vi som de mer erfarne å korrigere forsiktig. Etterhvert som flere fikk det til ble vi dristigere i skryten av de elevene som mestret og vi oppmuntret de som mestret dette til å vise de andre. Nesten alle fikk til oppgaven: S-bevegelse på moppen mens du «danser» forsiktig bakover, med alltid den samme side av moppen mot deg. Bøsset som en samlet sammen skulle feies opp med feiebrettet. Nå var det gått en time til og vi gikk til lunsj. Etter lunsj var oppgaven å vaske hele verkstedsgulvet, ca. 350 m². Vi valgte å endre på noen av lagene grunnet samarbeidsproblemer. Alle lagene fikk tildelt sitt område. Så fordelte vi lærere oss på lagene. Så skulle det blandes dagligrent såpe 1:100 i sprayflasker, finne fram 5-6 mopper pr lag (jeg hadde vasket moppene i lunsjpausen) og starte rengjøringen. Det ble for de fleste elevene er ny runde med hvordan bruke moppen og en påminnelse om å bytte mopper når de er blitt skitne. Hell i uhell så var et lag ferdig på 1-2-3, de hadde ikke byttet mopp eller fuktet den under arbeidet. Dette tørket fort så alle kunne se «sløret» etter smuss og støv som har blitt gnidd utover. De fikk beskjed om de var raske, men hadde glemt å bytte mopper underveis. De skjønnte selv at gulvet måtte vaskes en gang til når de så sløret. Denne korreksjonen ble gjort uten ironi og latter. Når alle lag hadde gjort sin runde og fått denne godkjent så var dagen nesten over. Vi ryddet inn utstyret og la moppene i vaskemaskinen.

Elevene hadde to klare oppfordringer: Teorien var altfor lang og ikke renhold i fellesareal hvor alle andre elever kunne se dem. Ellers hadde de hatt det bra. I det de gikk sa klassens kjekkas «Nå går vaskekjærringene hjem» i en hyggelig tone. Vi tolket dette som at de hadde hatt en ok skoledag. Vi lærerne ble igjen og hadde det samme inntrykket som elevene hadde uttrykt med for mye teori og renhold i veldig trafikkerte fellesarealer ville være unødvendig. Disse betraktningene tok vi med oss til teammøtet. En demokratisk prosess i forbindelse med aksjonsforskning, hvor alle deltakers stemme skal høres, både elever og læreres stemmer (Hiim, 2010).

Påfølgende teammøte: Her fortalte vi hvordan kurset hadde gått, hvilke utfordringer vi hadde møtt og hvilke synspunkter elevene hadde. Teamet var enig med oss om å kutte ned teorien

fra 3 til 2 timer og gjennomføre renhold der hvor ikke alle andre er. Jeg spurte om hvordan de synes Powerpointene fra dag 1 og 2 var renholdsaglig, tilpasset elevene våre og om forhold mellom tekst og bilder. De ble sendt på ut forhånd. Vi fikk beskjed om litt mindre tekst og prøve på mere «spenstige bilder» for å holde interessen. Vi tok dette selvfølgelig til etterretning. For å vise til spiralen tidligere i delkapitlet, så har vi nå tatt en runde rundt, gjennomført, reflektert og planlagt. Klar til neste spiralsrunde.

Kursdag 2: Renhold av gulv

Vi startet som vi hadde planlagt med PowerPoint om renhold av gulv. Her gikk vi gjennom renholdsvogna som var tatt med. Gjorde som forrige gang, viste fram, forklarte og viste bruk, samt sendte utstyret rundt så elevene kunne kjenne og føle. Etterpå gikk jeg i gang med dagens tema som er gulvrenhold. Forklarte og viste på lerretet de tre renholdsmetodene tørrmopping, fuktmopping og våtmopping. Fortalte om forskjellene, bruk av tid og ressurser ved de forskjellige metodene. Hadde et stort fokus på ergonomi og at våtmopping er den tyngste metoden. Minnet samtidig om nesetipp (høyde moppestativ) og bryst/hofte (greps høyde på moppestativet). Latteren satt løst da bildet om moppetøflene kom fram. Da det var gått ca. en time så merket jeg at apatien spredte seg, så nå ble det en pause. Elevene hadde ingen protester, heller tvert imot, så jeg må legge meg dette på minne. Etter pausen hadde jeg fokus på renhold av tepper, spesielt med støvsugere. De hadde aldri sett støvsugere til å ha på ryggen. Dagens siste teoritema er gulvrenhold med maskiner, store og små. Dette lurte de på om de fikk lov til. Jeg sa at skolen har to gulvvaskemaskiner, men jeg har aldri sett de i bruk, så jeg visste ikke om de virket. Renholdsleder bekreftet samme dag at de ikke lenger var i bruk. Elevene var som forventet skuffet over at de ikke fikk kjøre maskiner. Dette bekrefter det som Askerøi sa om skoler ofte er akterutseilte utstyrmessig (Askerøi, 2006).

Etter pausen møttes vi i rørverkstedet for å renholde gulv. Renholdsleder var klar og stod og ventet på oss. Hun, som eksperten, tok føringen og repeterte sist gangs bruk av mopp. Hun repeterte det samme som jeg sa i teorien, men hun fikk en helt annen respons. Eller som en elev sa i intervjuet: «Renholdsleder gjør det på ekte og på en ordentlig måte». Dette er i tråd med *Praksis Fællesskaber* (Wenger & Nake, 2004), hvor vi alle lærer av fellesskapet og mesteren. Vi gjorde som sist gang og delte opp i grupper på 3 og 3 (elevfordeling utfra sist gangs erfaringer). Nå tok vi tre av metodene, først tørrmopping med flekkspraying, så fuktmopping og tilslutt våtmopping. Vi lærerne fordelte gruppene mellom oss og viste, korrigerte og roste, alt ettersom. Jeg ble litt overrasket over at enkelte elever måtte starte helt

på nytt i moppebruk teknikk. Dette sier noe om læreforutsetninger eller lærere som ikke treffer med undervisning, samtalene under arbeid, metaforer eller referanser. Dette ble tatt opp under refleksjonen på slutten av dagen. Det virket som de fleste hadde fått med seg bøyning av knær for å komme under benker, holde moppestativet riktig og moppen tett inntil kroppen. Så ergonomien «sitter» og vi kan være stolte av det. Elevene hadde en tendens til å kaste ut vann istedenfor å fukte moppen. Det viste seg at det var dette de ofte hadde sett renholdere gjøre. Jeg må huske på å få renholdsleder til å nevne dette neste gang vi skal vaske gulv. Etter endt gulvrenhold samlet vi utstyr og satte dette på plass. Noen elever fikk ansvar for å samle sammen moppene og sette på vaskemaskinen. Jeg var med og viste hvordan de skulle gjøre dette.

I dag ble det skriving av logg, hvor de brukte refleksjons-ordene gjort, lært og lurt. Dette hadde elevene gjort før i annen undervisning, men de liker det ikke. Generelt blant denne elevgruppa så er skriving slitsomt og vanskelige. Jeg tror det har noe med dårlige skoleopplevelser i grunnskolen. Loggene blir korte og lite utfyllende. Vi opplevde allikevel at, samtalene de har seg imellom, mens de skriver, vitner om at de reflekterer over dagen og det de har lært. Det skal vi være fornøyd med. Vi lærerne ble igjen og reflekterte om dagens hendelser. Vi var stort sett fornøyd. Vi var også enig om at pausen midt i teoridelen må bli fast, da får heller Roger snakke raskere eller si mindre.

Påfølgende teammøte. Jeg fortalte kort om hvordan kurset hadde gått. Vi lærerne fortalte også om elevenes ønske om pause i teorien. Teamet ble enig om at kurset er bra og vi fortsetter som før med å utvikle Powerpointene etterhvert som kurset skrider fram, men innenfor avtalte rammer og innhold. Teamet mente også at det var en selvfølge at elevene har pause etter en time med bilder og prat.

Kursdag 3: Sanitærenhold:

Vi møtte som vanlig opp på klasserommet til bilder og prat. Dette er dagen jeg var mest spent på. Vasking av sanitærrom er blant annet vasking av toaletter. Gjennomgikk da viktigheten av god hygiene og bryting av smitteveier. Fortalte om at sanitærrom er toaletter, dusjer, garderober, badstuer og alle naturlig tilliggende rom. Disse vaskes hver dag med egne renholdsmidler. Hadde også med kluter nok så vi kan øve på å brette kluter. En riktig brettet standardklut kan brettes til 8 bruksflater og en stor klut kan brettes til 16 bruksflate. En bruksflate kan brukes til en lampe, en vask, en sisperne, et toalettlokk eller et toalettsete. Man

skal også bruke brettede kluter ved vasking av pulter, 1 klut = 8 pulter. Gjennomgikk også renholdsrekkefølgen på et toalettrom og den 14 punkts huskelisten om renhold av sanitærrom fra Nilsens bok om renhold (S. K. Nilsen, 2012). Teori og praksis må henge sammen (Hiim & Hippe, 2001b). Denne huskelisten var fasiten for renhold av sanitærrom (S. K. Nilsen, 2012). Den ble visualisert mye bedre med en rød klut (rød er sanitærfargen) med trykt renholdsrekkefølgen av sanitærrom på den ene siden og renholdsrekkefølgen av toalett på den andre siden, som renholdsleder hadde med seg. Så gikk vi til en kort pause og i pausen snakket jeg med mine kollegaer om de merket noen «motstand» mot dagens tema. De satt med samme inntrykk som meg, ikke mye motstand. Etter pausen hadde vi om HMS, bruk av hansker og bruk av utstyr som brukes i sanitærrom. Det var et eget fokus på tømming av søppelbøtter i sanitærrom med tanke på stikkskader og blod fra andre. Jeg hadde tatt med utstyr og såpe som jeg viste fram, forklarte bruken og sendte rundt. Repeterte til avslutning at sanitærfargen er rød og renholdsrekkefølgen.

Vi møttes i rørverkstedet som vi pleier. Renholdsleder var som vanlig klar og forberedt. Hun hadde en fellessamling hvor hun gikk igjennom sanitærrenhold, HMS og bryting av smitteveier. Nok engang ser jeg forskjellen på Renholdslederen som profesjonell og jeg som legmann i renholds-faget. Hennes ord er mer verdt, selv om vi sier det samme (Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger, 2003). Vi delte opp i 3 manns-lag og tar sikte på å rengjøre gutte- og jentedoen som tilhører verkstedet og 2 skiftgarderober i etasjen over. Vi så fort at vi må sysselsette de som venter. De to siste lagene repeterer renhold av gulv i korridoren utenfor garderbene. Ingen store protester på hvor vi vasket denne dag, regnet med at de skjønnte at vi måtte fordele oss. Vi fikk til en rullering så alle får vasket en garderobe. Innenfor laget passet vi på at alle vasket toalettrommet, som var tilnærmet identisk med trykket på kluten. Vi lærerne hadde fordelt oss som vi pleier og hadde fokus på kvalitet, hygiene og ergonomi. Kvalitet er viktig, det er dette kundene vurderer og det er mye av vurderingsgrunnlaget i mesterlære (Lave & Wenger, 2003). Før Renholdsleder gikk så tok jeg en samtale med henne om hennes meninger og tanker om dagen. Hun synes elevene var flinke og hadde en god faglig utvikling, ikke minst forståelse for faget. Hun nevnte også at hun synes det er så hyggelig at elevene stopper for å snakke med henne om fag eller hilser gjenkjennende. Dette er en av sideeffektene som kurset hadde: Sosial tilhørighet på tvers av alder og «rang». Dette er i tråd med det Lave og Wenger sier i boken *Situert Læring*:

Som et aspekt af social praksis involverer læring hele personen; den indebærer ikke blot en relation til specifikke aktiviteter, men en relation til sociale fællesskaber- den indebærere, at man bliver fuldgylidig deltaker, medlem, en slags person.....Aktiviteter, opgaver, funktioner og forståelser eksisterer ikke i isolation; de udgør dele af bredere relationsystemer, hvori de har mening (Lave & Wenger, 2003, p. 49).

Dette er også et av delmålene med vår undervisning. Det å kunne utvikle et arbeidende, lærende felleskap som vi kan lære i, lære med og lære av, samtidig som vi er en del av felleskapet utover læringen. Resten av dagen hadde vi sanitærrenhold og gulvrenhold, alle fikk gjort det de skulle. Vi så at moppebruken stadig ble bedre og sidemannslæringen (Askerøi, 2006) begynner å bli naturlig. For mange elever er det å hjelpe hverandre sett på som «juks», dette har de hørt gjennom hele grunnskolen. Elevene synes dette hadde vært en fin og lærerik dag, men litt ubehagelig å vaske toaletter. Jeg spurte om det var greit å vaske andre steder enn verkstedet. Elevene svarte stort sett at det var greit med det vi hadde gjort. «Vasker vi kantina så går jeg hjem og slutter på kurset», sa en av elevene og flere sluttet seg til dette. Jeg tok dette til etterretning. Vi lærere samlet oss til en kort muntlig refleksjon. Alle satt med den samme gode følelsen og en av lærerne bekreftet at mange av elevene våre hadde endret holdning til renholdsavdelingen, spesielt tydelig var det vedrørende renholdsleder.

Påfølgende teammøte snakket vi om kursets tema og praksisløsningene som var valgt. Jeg fortalte også om elevuttalelsen om å slutte hvis vi skulle vaske kantina. Teamet ble enig om å holde renholdpraksisen i bygget der vi har vår praksisbase. Her er det lite elevtrafikk og rikelig med praksismuligheter. Hele teamet ville fortsatt ha tilsendt Powerpointene og kursopplegget slik som i dag. OFT læreren på teamet sa at han brukte dette på Vg2 OFT fordi dette var så bra og ga den beste innføringen til renholdsfaget som han hadde hatt. Vi ble stolte av dette. Selv om dette er et fellesprodukt, så har jeg et spesielt eierforhold til dette. Jeg er utvikler, deltaker og forsker og dette gjør at jeg må være spesielt oppmerksom på meg selv når jeg reflekterer, evaluerer, analysere, drøfter og konkluderer. Når mye «prestisje» er involvert i mitt eget prosjekt, så må jeg alltid tenke over dette og være kritisk til meg selv (Postholm & Jacobsen, 2011).

Kursdag 4: Renhold av glass

Vi møttes som vanlig i klasserommet vårt for 2 timer teori med Powerpoint om renhold av glass. Dette er et felt som er blitt mer og mer aktuelt, all den til det blir fler og fler såkalte transparente bygg med mye glass og mye innsyn. Aktuelt utstyr var tatt med, vindusvaskerbøtta med utstyret som vindusvaskeren bruker. Vi hadde først litt innføring i metodikk, utstyr og såper, så fant vi fram bøtta og sendte utstyret rundt mens vi forklarte og viste på klasserommets vinduer. Fortalte også en introduksjon til HMS, arbeid i høyden og forskjellige sikringsmuligheter. Etter pausen fortsatte vi om personlig sikkerhet, sikring med vindusvasker heiser, bruk av klatreutstyr, bruk av lange teleskopstenger og farene for andre ved arbeid i høyden. Dette kan være alt fra fallende gjenstander til at en selv faller ned i hodet på noen. Dagens siste teoriord ble: «Husk at vindusrenhold er en gjennomiktig bransje og at jobben ikke er gjort før begge sider er vasket og flekkfritt».

Som vanlig møtes vi i verkstedet, men denne dagen var renholdsleder fraværende. «Da får vi se om vi lærer noe av Roger» sa en av klassens morogutter. Jeg sa jeg skulle prøve, men at jeg ikke er like flink som renholdsleder. Jeg sa at oppgaven i dag var renhold av vinduer på verkstedet. Vi delte inn i tremanns-lag som vanlig, men med nye sammensetninger. Ønsket at de skal lære å jobbe på lag med andre enn kompisene sine og at de skal lære av og med «fremmede». Vi fordelte de med 2 lag på verkstedets vinduer, 1 lag i korridorene utenfor garderobene og 1 lag i verkstedets klasserom med smårutede dører og med speilene på toalettene i denne etasjen (det ble bare 4 lag for 2 hadde sluttet). Dette gikk bra, men noen konflikter fordi de vasket innvendig og utvendig og skyldte på hverandre om hvem sine skjolder det var. Øvelsene gikk fortere og ble bedre enn forventet, så de var ferdig til pausen og etter pausen vasket vi halve verkstedgulvet. I den andre halvdelen var det rørlegger elever. Dette var litt uheldig, for det var ikke bare skryt som kom fra rørleggergutta, om et lavstatusyrke som renholdslandet, (sagt av renholdsleder under intervjuet). «Vaskekjerringer, var dette alt du kunne bli? 2 år på skole for å vaske» var noe av det som jeg fikk med meg. Når vi ble samlet på slutten av dagen til refleksjon og loggskrivning så tok jeg dette opp med kurselevne. Jeg fortalt at i renholdsbransjen er det dobbelt så mange jobber som i rørleggerfaget og at de som ufaglærte kom til å tjene dobbelt så mye som de i læretiden (Utdanning.no, 2016c). Vi lærerne ble igjen for å snakke om dagen. Vi var fornøyd, men ville snakke litt på teammøte om «spottordene» fra rørelevne.

Påfølgende teammøte. Her fortalte vi om dagen og mest om snakket fra rørelevne. Vi ble ening om at teamleder skulle snakke med rørlæreren og se om vi kunne komme til en løsning.

Kursdag 5: «Støvtørk»

Dagen ble startet som vanlig med en Power Point, hvor vi gikk igjennom støv og støvsammensetninger. Det var fokus på støv og støvplager. De aller fleste av oss kjenner igjen dårlig inneklime etter at vi har blitt utsatt for dette. Vanlige symptomer er tretthet, rennende øyne, køe i svelg og hals. Mange av disse plagene skyldes støv, både støv fritt i luften som UFP (ultrafine partikler) og som ordinært støv. Forklarte med ord og bilder hva støv er og hvordan vi fjerner dette. Vi hadde vår vanlige 10 minutters pause og etter pausen var fokus på hvordan vi fjerner støv. Både som forklaring av ventilasjonssystemet, mekanisk med statiske mopper og kluter med og uten fukt, og med støvsuger. Vi valgte å bruke noe tid på å forklare hvordan en støvsuger virker. Vi hadde med et bilde av en delt støvsuger. Her fikk vi vist fram hvordan støvsugere virker og viktigheten av EPA filter som ikke slipper ut støv i luften etter at den har passert gjennom støvsugeren.

Vi samlet oss på verkstedet etter pausen. Vi hadde egentlig planlagt å bruke et eller to klasserom av den gamle typen på vår skole, men de var på vei til å bli pusset opp så planen måtte endres. Da måtte vi ta utgangspunkt i verkstedet. Vi skulle fjerne støv på alle horisontale flater på ½ verkstedet, den delen med benker og skap. Både utenpå og inni skapene og i alle åpne hyller. Vi delte vi opp i 3 manns lag og alle fikk utdelt kluter bølter, koster og noen fikk støvmopper. Støvmoppene gikk på rundgang og vi viste og korrigerte elevene under bruk. De prøvde også å tørke svært skitne hyller med våt klut først, istedenfor å fjerne det meste av smusset med tørr metode. Det var en fin lærdom at tørt støv blir til en grå skitthinne ved våte metoder. Dette ble alt i alt en bra dag, alle fikk sett og prøvd støvfjerning. Det som ikke var bra var at skolen hadde veldig få støvsugere, så denne delen av støvfjerningstema ble forbigått i stillhet. Vi lærerne hadde samtaler mens vi ryddet inn renholdsutstyr. Vi hadde ingenting særlig å rapportere denne dagen, alt hadde vært greit.

Fagdag på HIOA, med blant annet renhold som et av hovedfokusene

Jeg på en fagdag på HIOA som omhandlet FM- tjenester (facility management). Det er blant annet renhold, kantinedrift, storkjøkken og vaktmestertjenester. Her traff jeg mange av de store aktørene innen FM-tjenester. Alt fra Manpower til ISS og direktøren for FM-tjenester på A Hus. Jeg snakket med alle jeg kunne og som ville høre på meg om renholdskurset. Mange

spurte om jeg hadde med INSTA 800 i kurset. Det hadde vi ikke. Det hadde vi ikke engang vurdert å ta det med.

3. mars hadde vi teammøte og ble enig om at INSTA 800 var så viktig at det skulle vi ha med på kurset. Etter samtaler med Ellen Nygard og teamet så fant vi ut hvordan dette kunne presenteres på kurset på et grunnleggende nivå.

Denne presentasjonen er kronologisk bygd opp derfor tar jeg med at kurset ble utvidet med 3 repetisjonsdager hvor vi gikk igjennom de fire utvalgte områdene, gulvrenhold, sanitærrenhold, glassrenhold og «støvtørk». Hvor INSTA 800 blir en integrert del av kurset, både i teorien i klasserommet og i praksisen ut i skolebygget, de 2 siste repetisjonsdagene.

Kursdag 6 Repetisjon

Dette var en kursdag som ikke inneholdt noe nytt stoff. Vi så på Powerpointene om glassrenhold og gulvrenhold. Dette gikk vi igjennom ganske hurtig, men hadde et HMS fokus. Elevene syntes dette var en ganske kjedelig teori del, ikke noe nytt og ingen ukjente og spennende historier eller bilder, men stemningen i klasserommet var allikevel god

Vi samlet oss i rørvekstedet som vi pleier og fordelte oppgaver og utstyr. Delte inn i 3 mannslag og hadde 2 lag på vinduer og 2 lag på gulv. Halvveis byttet vi så alle fikk repetert begge renholdtypene. All praksis tok vi i verkstedet. Vi hadde fortsatt HMS fokuset med oss ned. Vi reagerte mest på farlig situasjoner som å stå skrevs mellom gardintrappa og en arbeidsbenk, for å slippe å flytte gardintrappa, eller holde og bruke moppen feil. Dagens høydepunkt var en opphetet renholdsaglig diskusjon mellom 2 elever, som handlet om bruk av vindusmopp. Flott at elevene viser engasjement og refleksjon om bruk av utstyr. Elevene skrev logg og vi lærere hadde vår refleksjonssamtale. I dag ble det mest prat om eksamen, form og innhold.

Gjennomførte en skriftlig midtveistest på 14 spørsmål, 8 elever deltok.

Påfølgende teammøte. Jeg la fram det jeg hadde lagd om INSTA 800 og fikk beskjed om at jeg burde forenkle språk og innhold. Tok dette med meg og avsluttet Powerpointen mandag før neste kursdag.

Kursdag 7 og 8 INSTA 800 og repetisjon

Velger å slå sammen disse kursdagene all den tid de var så like og med praksisinnhold som er gjennomgått før.

Dette var en kursdag hvor det kilte i magen. Hadde jeg klart å få INSTA 800 på et forståelig nivå? Vi møttes som vanlig i klasserommet kl. 0800 til 2 timer med Power Point. Vi presenterte først hva INSTA 800 er og hvorfor dette angår renholdere på utførende nivå. Det første Powerpoint bilde som ble presentert for elevene var:

INSTA 800 er en standard som bestemmer kvalitet, kvalitetskriterier og er et kommunikasjonsverktøy mellom oppdragsgiver og renholdsfirma, dermed også deg som renholder.

Renholderen må kunne:

1. Forstå renholdsklassene
2. Forstå urenhetsgrupper
3. Forstå smussansamlinger
4. Forstå vanskelige tilgjengelige steder og lette tilgjengelige steder (NHO)

Ut fra dette kunne vi forklare hva dagens tema egentlig handlet om. Etter en relativt kort stund skjønte de fleste hva dette handlet om og at INSTA 800 ikke var umulig å skjønne. Vi gikk igjennom smussansamlinger (hvor mye smuss og flekker som kan godtas etter utført renhold), de 4 objektgruppene (gulv, vegg, himling og inventar) og kontroll av utført renhold. Først på et overfladisk nivå så på et mer detaljnivå. Ønsket først å presentere og ufarliggjøre før alle de vanskelige detaljene kom. Det vil si at vi gikk igjennom hva smussansamlinger/urenheter er (flekke eller smuss på en ½ m²). Smuss er sand, møkk, støv, jord og lignende. Vi gikk også i detalj på hva er definisjonen på gulv, vegg, himling og inventar.

Dette var ikke lett å forstå: at smuss og flekker kunne tillates etter renhold eller hva betydningen av disse ordene egentlig er. Her måtte vi rive opp papirbiter for å visualisere, stryke fingre over en støvete liste eller vise fram en cola flekk på gulvet. Ord som fettfilm og sekret krevde mange eksempler og forklaringer før alle forstod hva dette egentlig betydde. En av elevene sa: «Kunne de ikke bare sagt møkk og skitt på gulv, vegger og tak». Dette avsluttet min mer eller mindre lange forklaring. De neste Powerpoint bildene var også litt for tunge. De

handlet om definisjonene av inventar, vegger, gulv og himling. Under står det en lite utdrag fra en av Powerpointene

Objektgrupper

NS-INSTA 800 deler renholdsflatene i lokalet inn 4 objektgrupper; inventar, vegger, gulv og himling.

- Inventar: Bord, stoler, papirkurver, lamper inklusive nedhengte taklamper, sanitærutstyr, hvitevarer, lamellgardiner, persiennner, radiatorer, tavler, krittrenner, flyttbare skillevegger, reoler, skap, bilder, løse speil og vinduskarmer. (NHO)

Som en ser over så er det mange nye ord og uttrykk, men dette ble eksemplifisert. Vi gikk rundt i klasserommet og pekte på de detaljene jeg kunne finne og prøvde å forklare med eksempler fra andre steder på skolen. Dette gikk ganske bra og vi fikk en forståelse av at de forstod betydningen ord og uttrykk. Dette bar preg av det Him og Hippe (2001a) kalte monologpreget undervisning som kan være greit som strukturert innføring i et emne, men bør etterfølges av praksis og/eller visualisering og kontekstualisering.

Kontrollen ut fra INSTA 800 gjorde jeg etter gjennomgang av teksten på lerretet ved at vi rev opp litt papir og kaster det på gulvet og forklarte at nå skal vi kontrollere etter nivå 3 som vist på Powerpointen. Da gikk vi rundt i naturlige gangbaner og hadde en visuell kontroll av rommet som var på ca. 25 m². Vi fikk vist og forklart at vi skulle bare se etter feil og mangler, ikke krype rundt for å finne disse. Dette synes de var en ok måte å bli kontrollert på, men de syntes det var underlig at det kunne være noen få papirbiter på gulvet etter nyvasket gulv. Da måtte vi forklare at det var dette kunden hadde bestilt og betalt for. Først når vi hadde sammenlignet med dyr (god) og billig (dårlig) PC forstod de dette.

Denne teoriøkten gjentok vi 2 ganger (1 på hver kursdag) fordi vi antok dette ble vanskelig og tidkrevende. På den siste av INSTA 800 dagene så delte vi ut folderen fra NHO Service, på starten av dagen. Denne forklarer på en meget enkel måte hva INSTA 800 betyr for renholderen. Sammen med Powerpointene og folderen kunne vi sammen forstå INSTA 800 på et grunnleggende renholds nivå.

Praksisen startet som vanlig i verkstedet. Den første dagen hadde vi sanitærrenhold og den neste dagen hadde vi støvtørk. Begge dagene kombinerte vi med renhold av gulv. Dette for å kunne repetere mye på det renholdet som renholdere gjør mest av og som de bør kunne best.

Påfølgende teammøte: Teamet hadde fokus på eksamen og prøveeksamen. Vi ble enig om jeg skulle ha utkast til eksamen klar til neste teammøte og at neste kursdag skulle være prøveeksamen via spørsmål under praksis og rullerende øvelser med alle fem temaer.

Kursdag 9 Repetisjons

Denne dagen ble en ren repetisjonsdag, med eksamen som hovedfokus. Vi fikk ikke til 4 stasjoner (for lite lærere og renholdsleder kom ikke) for å lage en lik situasjon som eksamen kom til å bli. Det ble til at vi gikk igjennom Powerpointene overfladisk og stoppet opp og fordypet oss ved spørsmål. Papirutgaver av alle Powerpointene ble utdelt, selv om de hadde fått tilgang til dette på Fronter, vår LMS. I verkstedet gikk vi i gjennom hele renholdsvogna og tok for oss alt utstyr med navn og bruksområde. Vi vasker gulv, tørket støv, vasket glass og gikk igjennom sanitærrenhold. Vi hadde en lang fellessamtale om eksamen, hvordan eksamen skulle foregå og hvordan den ville bli vurdert.

På teammøte la jeg fram notater og tanker for eksamen. Jeg hadde et grovutkast og fikk tilbakemelding om å forenkle språk og legge mer vekt på praksis. Dette ble tatt til etterretning

Kursdag 10 Prøveeksamen

Denne dagen var er forberedelse til eksamen, hvor vi gikk igjennom alle Powerpointene i teoritiden. Dette ble kjedelige timer, men elevene skjønner dette med «øve til prøve». Praksisen bestod av alle temaene: Gulvrenhold, sanitærrenhold, glassrenhold og renhold av støv. Vi hadde også «rollespill» hvor vi visualiserte kontroll ved INSTA 800. Elevene var naturligvis oppspilte og gruet seg til eksamen dagen etter.

5.2.1 Eksamen

Vi lærerne møtte kl. 0815 for å forberede oss og rigge til stasjonene. Dette var bra for jeg hadde glemt å lage rulleringsskjema for når elevene skulle være på hvilken stasjon. Etter noen paniske minutter fikk vi sammen lagd et skjema og lagd kopier av dette til oss og til elevene. Kl. 0900 var alle elevene samlet og jeg forklarte at det skulle være 4 stasjoner: Gulvrenhold i en korridor, sanitærrenhold i en garderobe, «støvtørk» i et umoderne klasserom med mange kriker og kroker og teori i et klasserom (se hele eksamen under vedlegg 7.1). Så fikk elevene vite hvilken lærer som skal være som skal være på den enkelte stasjon. Elevene fikk muntlige instruksjoner om hva de skulle gjøre på hver stasjon og ble stilt faglige spørsmål mens de gjorde praksisoppgaver. De ble vurdert med karakterene lav, middels og høy yrkesferdighet i

praksis. Hvor lav= stryk. Det betyr dårlig jobb, ikke rent, smittefare, dårlig HMS, feil bruk av utstyr m.m. Middels= ok. Er det samme som helt greit utført, hadde bestått en INSTA kontroll nivå 3 og Høy= bra. Er bra til meget bra, hadde bestått INSTA kontroll 4-5. Vi ønsket at de skulle vurderes av yrkesferdighetene de hadde ut fra et renholds faglig synspunkt, selv om en vurdering uten «fasit» kan bli subjektiv. Vil ikke all fagvurdering som involver mennesker bli påvirket av faktorer som sjarme, karisma, fagkunnskap, smil, vennlighet og lignende? Dette er vel også en del av det som i dag utgjør en dyktig fagarbeider? (Hiim & Hippe, 2001a, 2001b; S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Elevene skulle også vurderes med samme skala på spørsmålene som de fikk under praksisarbeid. Det skulle også noteres om noen var særdeles gode, for vi lærerne hadde sagt vi kunne være referanser hvis de skulle søke jobb i renholdsbransjen. Den teoretiske delen som jeg hadde bestod av 3 spørsmål om gulvrenhold, 3 om glassrenhold, 3 om «støvtørk» og 3 om sanitærrenhold. Den hadde også 10 spørsmål om INSTA 800. Tilslutt var det en renholdsplan hvor de skulle fylle ut manglende opplysninger om hvor ofte noe skal vaskes, navn på objektgrupper og den skulle vise innsikt i INSTA 800 og forståelse av renholdssystematikk (se for øvrig vedlegg om eksamen). Ingen av elevene skrev svarene selv, det gjorde jeg. Jeg satt med et eksemplar og elevene fikk også et. Så gikk jeg gjennom spørsmål for spørsmål og vi hadde en samtale rundt svar, samt tilleggsspørsmål for å utdype eller oppklare.

Etter endt eksamen samlet vi sensorene oss for å vurdere bestått eller ikke bestått. Dette gjorde at selv om en ikke var objektiv, så ville kanskje en annen være det. Og jeg tror at desto flere som bedømmer din yrkesfaglige kompetanse desto bedre blir vurderingen (Hiim, 2013; S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Spesielt med tanke på at vi sensorene var: en renholdsleder med mange års renholdserfaring, en OFT lærer med flere års erfaring, meg med lang og bred erfaring som yrkesfaglærer og stor innsikt i renholdsfaget, og tilslutt en yrkesfaglærer med lang og bred erfaring. Resultatet var at av 12 som var igjen på kurset til eksamen så stod 9, 2 strøk og 1 møtte ikke opp. Vi er veldig stolte av disse resultatene.

Vi hadde noen heftige diskusjoner om elever skulle stryke eller bestå. Jeg som hadde hatt teorien hadde et annet syn på elevenes kunnskap enn de som hadde hatt praksis og spørsmål med dem. Mitt inntrykk var at en klassisk eksamen med teori og sensor gir et dårligere resultat enn en praksiseksamen med nesten de samme spørsmålene underveis i arbeidet. Dette stemmer godt med det som Kvale og Nilsen sier i *Mesterlære* (1999) og Nilsen og Haaland i *Læring gjennom praksis* (2008). Spesielt for disse elevene som har lavere til vesentlig lavere

læreforutsetninger så har dette kurset og denne eksamensformen, gitt dem verdifulle yrkeskvalifikasjoner, styrket selvtilit og et bedre og bredere syn på lavstausyrker.

5.3 Aksjon 3: Evaluering av renholdskurset via intervjuer

Det var viktig for oss å få evaluert kurset av deltakere, skoleledere og renholdsbransjen.

Evaluering og refleksjon er en viktig del av aksjonsforskning, det er dette som driver sirklene og spiralene av utvikling opp, rundt og frem (Hiim, 2010; Steen-Olsen & Eikseth, 2009). Det var også viktig for oss og prosjektet at evalueringen foregikk i alle prosjekts ledd, direkte og indirekte. De direkte involverte i dette prosjektet er elever, lærere, renholdsleder og forsker.

De indirekte involverte er skoleledere og bransjerepresentanter.

Noen tanker om suksess faktorer som vi mente burde oppfylles: Elever burde oppfatte kurset både som lærerikt, interessant og nyttig faglig og som en eventuell vei mot arbeid.

Praksislæreren/renholdslederen som også er med på å ansette nye renholder. Hun burde oppfatte kurset som spennende, fagutviklende og selvutviklende, og en måte å skaffe framtidens renholdere på. Lærerne burde oppfatte kurset som viktig, lærende, som et bra didaktisk tiltak og utviklende for lærerne. Skoleleder burde oppfatte kurset som viktig for elevene, en mulig framtidig måte å undervise på innenfor skolerammene, så interessant og så omdømmeskapende så de vil satse på dette videre. Ikke minst så burde bransjen synes dette er en mulig måte å få nye renholdere inn i dette yrket og en mulighet for å utvikle morgendagens kompetente renholdere via kurset eller lignende kurs.

Mange valg, refleksjoner og grunnlag for intervjuenes spørsmål, oppbygging, valg av intervjuobjekter vil bli tatt opp i delkapitlene som omhandler de enkelte intervjugruppene. Elevintervjuene beskriver de fleste forhold, vektlegginger, hensyn og etiske gjennomganger vi vektla i alle intervjuene (Dalland, 2007). Jeg som intervjuer ble selvsagt bedre ettersom intervjuene ble gjennomført og derfor blir kvaliteten på elevintervjuene ikke det samme som intervjuene av bransjerepresentantene (Kvale & Brinkmann, 2010). Elevintervjuene danner grunnlag for de andre intervjuene og derfor blir de vesentlig bedre, spesielt med tanke på forarbeidet og systematikken rundt gjennomføringen.

Transkriberingen

Transkribering av intervjuene ble foretatt av en annen enn forskeren. Denne hadde en skriftlig instruks som blant annet inneholdt: Ordrett gjengivelse, men fjerning av aktive lytte-ord og lyder. Oppretting av åpenbare talefeil, ordfeil, grammatiske feil og typiske muntlige fyll-ord

og lyder. Deretter blir transkriberingen gjennomgått, sammen med lydopptaket. Åpenbare feil rettes, deretter ny gjennomgang for å sette inn spørsmål og temainndeling fra intervjuguiden, i *kursiv* for å klargjøres dokumentet til analyse og diskusjon. Det ble også utviklet meningsfortettede svar utfra intervjuopptakene (jeg hørte gjennom intervjuene og lagde stikkord som ble til en mening og jeg gikk gjennom dette og intervjuet, deretter lagde jeg den endelige fortetningen av svarene) og disse ligger til grunn for analysen og resultatene, sammen med transkribert materiale.

Analysen

Som nevnt over så ble analysen gjennomført på to parallelle måter: Den ene via transkribert materiale og den andre er meningsfortetninger av svarene i intervjuet. Meningsfortetningene ligger til grunn for matrisene av elevintervjuene, lærere- og ledelsesintervjuene og intervju av bransjeresultatene. Alle intervjuguidene ligger under vedlegg, 8.3 – 8.7. Ved bruk av sitater så er disse ikke ordrett ut fra transkriberingen, men omsatt til et bedre skriftspråk og ikke et «rotete» talespråk.

«Det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå.... Vær oppmerksom på at *publisering* av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper.» (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 195)

Derfor blir alle sitater skrevet om til bedre skriftspråk, men ingen endring av innhold eller meninger (se også 8.2 instruks for transkriberinger).

Analyse av data er foretatt i to omganger: Først ved presentasjonen av resultatene, her er dataene samlet og katalogisert med tanke på presentasjonene og temaene. Denne analysen her ikke så dyptgående, var mest interessert i meningene. Den neste analysen skjedde under utarbeidelsen av kapittelet 6. Her handlet analysen om tolking, skjønn og forståelse av dataene, sett opp mot kapittel 6 sine temaer, problemstilling og hovedmål. Det er mitt ansvar at alle stemmer blir hørt i prosjektet, men det er også mitt ansvar å holde hovedperspektivet (Hiim, 2010).

Aksjons 3`s store hendelser og endringer

- 18/5-16/6-15. Utvikling av intervjuguide for elever, basert på det som vi mente var viktig å få belyst fra et elevperspektiv.
- 18-19/6-15. 5 elevintervjuer av 12 elever som gjennomførte kurset, (varighet 17-24 minutter pr intervju).
- Etter en enkel analyse av resultatene fra elevintervjuene ga noe av grunnlaget for intervjuguiden som ble brukt i intervjuet av renholdsleder. Noe annet var et ønske om å få høre om renholdsleders opplevelse av kurset og hennes mening om kvaliteten.
- 9/9-15 Intervju av renholdsleder (varighet 39 minutter)
- 15/9-1/11 Utvikling av intervjuguide for lærere og ledere, basert delvis på en enkel analyse av svarene til elever og renholdsleder, og hva vi ønsket å vite om lærernes og ledernes opplevelse og kvalitet av kurset og dets framtid. Begge lederne fikk tilsendt, i god tid, ca. 45 sider beskrivelse om kursets utvikling og gjennomføring, samt ca. 115 sider med utviklet kursmateriell og eksamenspapirer.
- 3/11 og 4/11 Intervju med to lærere som involvert i kursutvikling og hadde noe undervisning på kurset (varighet 28 og 21 minutter)
- 6 og 9/11-15 Intervju med skolens rektor, dette måtte fordeles over 2 dager grunnet tidsnød (varighet 64 minutter).
- 11/12 Intervju med avdelingsleder, samme intervjuguide som rektor (varighet 29 minutter).
- 1/1-25/2-16. Brukte mye tid på å utvikle denne intervjuguiden til bransjen og prøvde å få tidsskjema og reiseskjema til de tenkte intervjuobjektene med å gå sammen med mitt eget liv og tidsskjema. Grunnet blant annet sykdom hos en av dem så endte det med at jeg måtte velge to andre. Det ble en avdelingsleder (Husøkonom) med ansvar for to renholdsavdelinger i to bydeler i Oslo og en senior Personalkonsulent i en av landets ledende bemanningsbyråer (Manpower). Intervjuguiden endte med mye fokus på jobbmuligheter og deres syn på kurskvalitet, samt samarbeid og framtid, men med grunnlag i intervjuguiden av lærer og ledere. Bransjerepresentantene fikk også tilsendt underlagsmateriale (som skoleledere(i god tid før intervjuene).

- 1/3-16 Intervju med avdelingslederen fra det offentlige (varighet 54 minutter).
- 2/3-16 Intervju med personalkonsulent i Manpower (varighet 35 minutter).
- 3/3-3/4-16 Analyse og evaluering av kurset gjennom hele «næringskjeden» fra elev til arbeidsgiver

Kvales syv faser og tolv aspekt i kvalitative intervjuer blir spesielt trukket fram og belyst i elevintervjuene (5.3.1). Ved alle intervjuer, utvikling av alle intervjuguider og etterarbeid ble Kvales syv faser og tolv aspekt gjennomgått og brukt som under elevintervjuene, men det er bare under elevintervjuene dette presenteres på en gjennomgående måte (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2010)

5.3.1 Intervju med elever

Ved intervju av elever må jeg som intervjuer tenke over min makt som lærer og autoritet. (Kvale & Brinkmann, 2010). Min makt som lærer og voksenperson må jeg alltid prøve å dempe og utligne, som gjør at elevene ikke svarer det de tror jeg vil høre, men svarer det de mener. Det er deres meninger, opplevelser, synspunkter og deres livsverden jeg vil prøve å få belyst med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). Utviklingen og gjennomføringen av intervjuene og etterarbeidet har vært preget av Kvales syv faser (Kvale & Brinkmann, 2010) i en intervjuundersøkelse: Tematisering (Intervjuguiden ble delt inn i temaene: Renholdskurset, Yrkesrespekt, Jobb/Jobbmuligheter, Annet); Planlegging (her ble etikk/moral gjennomgått og hovedtanken var å få elevenes opplevelse, læring og nytteverdi av kurset); Intervjuing (her ligger Kvales tolv aspekter (Dalland, 2007) til grunn); Transkribering og Analyse er omtalt tidligere i kapittelet; Verifisering er omtalt i 4.5 og 4.6 og Rapportering er oppgaven og spesielt dette og neste kapittel.

Alle intervjuene, også andre enn elevenes, har Kvales syv faser og tolv aspekter i bunnen, i utvikling, gjennomføringen og etterarbeidet av og med intervjuene. Det er bare under elevintervjuene dette blir gjennomgått på denne måten i oppgaven, men samme prosess ble gjennomført på alle intervjugrupper.

Kvales tolv aspekt ved kvalitative intervjuer (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2010) og hva dette betyr for intervjuene i dette prosjektet, eksemplifisert via elevgruppen: *Livsverden* betyr at vi vil finne ut hva kurset betyr for elevene i den situasjonen de er i og hva kan de bruke kompetansen til; *Mening* betyr at vi vil prøve å fange og fortolke sentrale temaer i

intervjuobjektene livsverden opp mot kurset, dets innhold og dets nytteverdi; *Kvalitativt* betyr at vi vil prøve å finne intervjuobjektene nyansert opplevelser av kurset; *Deskriptivt* betyr at vi skal prøve å innhente beskrivelser på ulike sider av kurset gjennom elevenes opplevelser og oppfattelser; *Spesifisert* betyr at vi vil prøve å få tak i nettopp deres opplevelse av spesifikke hendelser på kurset; *Bevisst naivitet* betyr at vi er åpne for det uventede og overaskende under intervjuene og tar det på alvor ; *Fokusert* betyr at vi bruker en intervjuguide med fastlagte temaer, men har rom og vilje til å gå utenfor denne; *Tvetydighet* betyr at vi er klar over at vi kan tvetydige og uklare svar, dette kan vise at også deres livsverden er tvetydig; *Endring* betyr at vi kan forvente å møte motstridende svar fra elevene og vi skal møte dette med en holdning om at vi kan ombestemme oss ved innsikt eller refleksjon under intervjuet; *Følsomhet* betyr at vi må prøve å lese stemninger og elevene samtidig som vi skal lese mellom linjene for å prøve å stille de smarte og fine oppfølgingsspørsmålene; *Interpersonlig/Mellommenneskelige situasjoner* betyr at jeg som intervjuer og eleven har et samspill og en samspillsmulighet til få fram det eleven egentlig mener eller at jeg leser den andre når jeg «trækker feil»; *Positiv opplevelse* betyr at det er ikke bare jeg som skal være fornøyd. Eleven skal også føle at han har opplevd noe positivt som har beriket hans liv. Jeg må også passe på at jeg ikke bruker min posisjon til urettmessig tilegne meg informasjon. Eller som Dalland sier det: «Ved at praksisfeltet kjenner deg i en annen rolle, kan omgivelsene lett glemme at du også utfører en undersøkelse. Du må da være spesielt årvåken for å ikke «lure» til deg informasjon du ikke hadde fått i rollen som forsker.» (Dalland, 2007, p. 240).

Utvalget: Av kursets 12 elever som gjennomført så ble 5 utvalgt til intervju. Disse ble strategisk utvalgt for å være representative for gruppa (Dalland, 2007). De ble valgt ut av flere grunner: Alder(16-18 hovedvekten på kurset), motivasjon (fra lav, ville nesten slutte, til klar fra første time), mestring (fra motoriske og kognitive problemer til full mestring som en proff) og hvordan det gikk på eksamen (fra bestått med minst mulig margin til «du kan ansettes i et renholdsfirma i morgen» og alle sensorene var imponert). Det som kan svekke troverdigheten er at alle elevene var elever i min klasse. Utvalget kom til via diskusjoner i teamet og blant oss sensorer. Vi ønsket at de skulle være så representative som mulig for gruppen.

Intervjuet: 18/6-15 intervjuet jeg elevene i et tomt klasserom på skolen, en og en. Jeg brukte tid før og etter til å snakke med elevene og forklare de om anonymitet, bruk av informasjon

m.m. Brukte også tid på å «trygge» elevene fordi de skulle få en god opplevelse av situasjonen (Dalland, 2007). Spørsmålene ble lest opp og forklart. Jeg mener at alle hadde en god opplevelse og følte at de bidro til mitt arbeid. Elevene synes nok at dette var litt skummelt til å begynne med, spesielt diktafonen var skremmende. De tødde opp ganske fort, kanskje fordi jeg var en de kjenner godt og de stoler på meg. Jeg føler i ettertid at intervjuene kunne gått bedre og kanskje fått, om ikke bedre data, så mer nyanserte data. Min erfaring som intervjuer var begrenset og sett i ettertidens lys kunne jeg ha lagd bedre intervjuguide med flere oppfølgingsspørsmål og lagt mer vekt på elevenes medvirkning og opplevelsen av kurset. Kvale og Brinkmann kaller dette for forskningsintervju som håndverk (2010). Dette håndverket ble jeg stadig bedre på, men ikke utlært.

Resultater

Å samle sammen og presentere data er en stor og omfattende jobb. Med 37 spørsmål og 5 elever så ble det mange svar (185) og svar varianter. Presenterer bare fortettede svar på temaene og de naturlige skiller i svar og intervjuguide. Jeg satte svar inn i en matrise for enklere kunne holde oversikten. Jeg valgte å dele svarene inn i 3 kategorier hvor poengsum 1 var negativ, 2 var greit nok (hverken god eller dårlig) og 3 som var positiv. All den tid intervjuguiden hadde trekk av spørreskjema så kunne svarene standardiseres (Dalland 2007). 7 spørsmål ble oppklart eller spurt i ettertid, fordelt på 3 elever og 3 spørsmål. Spørsmålene «hva liker du mest og minst med renholdsfaget» ble ikke stilt under intervjuet til 2 elever.

Elevenes evaluering av renholdskurset

Elevene er det første leddet i kjeden fra skoleopplæring til arbeid, ansettelse, skattebetaling og framtid. Utvikling av kurset er avhengig av at leddene (elev, lærer, skoleleder og bransje) er positive til kurset og mener at det gir den læring, mening og kompetanse som bransjen etterspør)

Kvale og Brinkmann sier: «Ikke still spørsmål om hvordan intervjuene skal analyseres, før du har funnet svaret på hva som skal undersøkes, og hvorfor undersøkelsen skal foretas. Innhold og formål går forut for metoden» (2010 s. 199). Dette ligger til grunn for hvordan jeg vil presentere resultatene: fortettet både i svarlengde og elevsvarene sammenblandet og fortettet i intervjuets temaer/deler.

«Hvordan evaluere et renholdskurs?» er det aktuelle forskningsspørsmålet som ligger til grunn for alle intervjuene, uten evaluering vil ingen/lite utvikling skje (Hiim, 2010). Jeg vil

vite hvordan leddene oppfatter kurset for å kunne vite «Hvordan organisere kortere, jobbrelatert opplæring i renhold slik at elever får kompetanse til arbeidslivet?» til utvikling av nye kurs og for å se på kvaliteten av eget arbeid.

Kurset:

Her var elevene enig om at kurset var bra, det var svar som « Bra!» og «Nyttig». Elevene måtte strekke seg noe for å forstå riktig læringstrykk, her var noen svarene: «Det var litt vanskelig», «Litt vanskelig eksamen, spesielt teoridelen» og «Nei, dette var lett». Det virket som læringsutbytte hadde vært stort, både via høy andel bestått og at alle elevene kunne fortelle om konkrete og sentrale renholdsoppgaver som de hadde lært med svar som: « Lærte mye nytt. Kunne ingenting fra før. Har begynt å hjelpe mamma hjemme med vask» og «Moppmetoder, S og 8 tall, og vasketeknikker». 4 av 5 elever synes det var flaut å vaske slik at venner og bekjente så dem, men alle endret mening under kurset. De ble som en svarte: « Nei det var ikke flaut, senere er det dette du får som jobb og jobben skal man ikke være flau over»

Yrkesrespekt

Her svarte alle at før kurset hadde ingen respekt for renholdsfaget og etter kurset så hadde fått vesentlig mer respekt for yrket og renholdere. Dette kommer fram i svarene. «Ja, jeg vet hvor vanskelig det er å vaske» og «Jeg synes de fortjener mer respekt for de fjerner og dreper bakterier. Folk burde ikke undervurdere dem».

Jobb/ Jobbmuligheter

Det overrasket meg at alle kunne tenke seg en bijobb som renholder, men bare et mindretall, bare 2 av 5, hadde søkt aktivt etter arbeid (utover et jobbsøkerkurs på skolen),. Samtidig som alle mener de har fått styrket sine muligheter for å få jobb etter kurset og med kursbeviset. Det kan skyldes manglende innsikt eller modenhet.

Annet

Et tema som inneholdt Renholdsleder som praksislærer, neste renholdskurs og andre syn på kurset. Det som overrasket litt var at ikke alle mente renholdslederen var en vesentlig bedre praksisveileder, kun 3 av 5, enn oss lærere som var amatørrenholdere. Dette blir bekreftet i svarene fra «Renholdsleder har mer peiling» til «Nei, hun var ikke flinkere». Om dette

skyldes manglende respekt for kvinner eller manglende pedagogiske evner hos renholdsleder, vet vi ikke. Det neste som også overrasket litt var at kun 2 av 5 var meget interessert i modul 2 av renholdskurset, for øvrig de samme som aktivt hadde søkt renholdsjobb. 1 av 5 opplevde negativitet fra familie og venner om kurset og at de skaffet seg renholdskompetanse. Dette mener jeg er en ganske god tilbakemelding, at 80 % opplever «støtte» ved «utdanning» i et lavstatusyrke som renholdsfaget.

Resultater fra elevlogger

Elevlogger er en måte å samle inn data på hvor elevene skriver ned sine opplevelser på kurset (Postholm & Jacobsen, 2011). Vi skrev korte logger med stikkordene: Gjort, lært, lurt, med den betydningen at gjort= hva har du gjort i dag, lært= hva har du lært i dag og lurt= hva var lurt i dag (for å skape en refleksjon over kursdagen).

Loggene ble gjennomgått og svarene ble gitt verdier: 1= Negativ, ikke skrevet noe, dårlige/uforståelige beskrivelser, lavt læringsutbytte, ikke relevant, ingen refleksjon; 2= Ikke bra/ikke dårlig, forståelige beskrivelser, noe læringsutbytte, noe refleksjon; 3= Bra, godt læringsutbytte, refleksjoner. Dette ble satt inn i en matrise kursdag for kursdag og for hver elev, for å lettere kunne holde oversikten. Svarene ble poengsatt og ut fra dette kom det en skjønnsmessig verdi og en kommentar på elevens samlede «vurdering» av kurset. Vi hadde noen få negative kommentarer/svar, men mange lère grunnet ufullstendige svar. Hovedinntrykket var et godt kurs med fornøyde elever som hadde lært noe nytt og nyttig.

Resultatene fra midtveisvurderingen og eksamen

Midtveisvurdering var en liten prøve med 14 spørsmål om gulv, glass, sanitær og støvrenhold, samt lønn og INSTA 800. Det var 8 av 12 elever som gjennomførte en uforberedt prøve. Resultatene var gode: snittet var 9 rette med 7 som laveste og 12 som høyeste. Dette fortalte at det har vært et godt læringsutbytte og en god læreprosess. Spørsmålene hadde karakter av både kunnskap og kompetanse for å måle yrkeskompetanse (S. E. Nilsen & Haaland, 2008), på et gryende nivå. Målet var å måle, inspirere elevene og se om kursets form ga læring (ibid).

Eksamen ble som tidligere nevnt gjennomført som en praktisk- muntlig eksamen med 4 stasjoner (med hver sin sensor) a` 20 minutter, hvor 3 stasjoner var praktiske (gulvrenhold,

sanitærrenhold og støvtørking) med muntlige teorispørsmål under praksisutførelsen. Teoristasjonen hadde spørsmål om praksisstasjonenes innhold, INSTA 800, utfylling av en renholdsplan og 10 flashcard (utgikk fra prosjektet på veien fram til mål) (se eksamen 8.1), og her stilte sensor spørsmålene. Alle sensorene noterte svar og utførelse samtidig som hver elev var inne på eksamensstasjonene eller rett etterpå. Etter at alle kandidatene hadde gjennomført, så samlet vi sensorene oss og sammen satt karakteren bestått eller ikke bestått. Kravet var 70-80 % rette svar og/eller skjønnsmessig riktig gjennomføring. Vi ønsket at de som bestod ville kunne gjennomføre et renholdsoppdrag med en god nok kvalitet. Av 14 som startet på kurset så sluttet 2, 2 strøyk, 1 møtte ikke til eksamen og 9 bestod. Dette er vi veldig fornøyd med. Det var høye krav og en krevende eksamen.

5.3.2 Intervju renholdsleder

Neste ledd i kjeden fra elev til arbeid er renholdslederen som var praksislærer 1-2 timer hver kursdag. Hun ble intervjuet etter en intervjuguide vesentlig kortere (12 spm.) enn den til elevene og med temaene: Kursets kvalitet, Dine opplevelser og din utvikling, Endringer i skolemiljø, og Fremtid og elevers mulighet for arbeid. Dette skjedde i et tomt klasserom og jeg brukte tid før og etter for å trygge situasjonen for hun var litt nervøs, Dette skulle huskes som en fin opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2010). Også denne gangen vil jeg presentere resultatene som fortattede meninger om hvert tema med sitater og kommentarer.

Resultater

Her er resultatene presentert tema for tema og med fortattede meninger ut fra mange siders transkribering, uten at dette blir side opp og side ned med oppstykket transkribering. Dette er i tråd med Kvale og Brinksmanns påstand: «*Kjedelige intervjufunn*. Det er ofte kjedelig å lese intervjustudier: De kan være preget av lange, tunge, ordrette sitater, presentert på en fragmentert måte, med primitive kategoriseringer, og ikke sjelden er de overdrevet lange» (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 272)

Kursets kvalitet

Hun var meget fornøyd med kursets kvalitet, både innhold på teoridelen og praksisdelen. Powerpointene ble sendt til henne før hver kursdag. Dette for å sikre faglige kvaliteten og slik at hun kunne forberede seg til kursdagens tema/innhold. Renholdsleder sa at: «Powerpointene var veldig bra!» om den teoretiske delen av kurset. Den praktiske delen hadde hun selv vært med på, der var hun meget bra. Hun syntes elevene var flinke. Elevenes engasjement

imponerte henne, spesielt innsikten de hadde fått om dagens tema, bare etter to time teori. Dette ble bekreftet med utsagn som: «De var veldig flinke» og «Jeg viste dem og de hadde hatt teori først så de skjønte mye»

Dine opplevelser og din utvikling

Her har jeg delt svarene inn i tre grupper med betydningen av renholdslederen i lærerrollen, renholdslederen som sensor og renholdslederen som medutvikler av kurset. Hun oppfattet lærerrollen som spennende og lærerik, startet med usikkerhet og endte med selvsikkerhet i lærerrollen. Ble bekreftet med utsagn som: « Interessant, skummelt første gangen, men syntes dette var gøy» og «Det var meg de kom til for det praktiske». Rollen som sensor var en rolle hun taklet godt, men likte dårlig å måtte være med å bestemme hvem som skulle stå og hvem som skulle stryke. Dette var også selv utviklende for henne. Det å være medutvikler var noe hun likte meget godt og hun fikk brukt sin fagkunnskap. Det beste var at hun og renholderne ble sett og respektert. «Etter at jeg var med på kurset føler jeg meg mer sett enn før kurset» og «Rektor syns det var veldig positivt».

Endringer i skolemiljø

Her har jeg også delt svarene inn i to grupper som er: Endring på skolen og endring i skolens holdninger til fagbrev i renholdsgruppen. Det kom tydelig fram at respekten for yrket, renholdsleder og renholds kolleger hadde økt vesentlig under og etter kurset. Plutselig begynte lærere som hadde jobbet der i mange år å hilse og skryte av god jobb, ikke minst elevene, både kursdeltakere og andre, viste mer respekt for skolen renholdere. Dette bekreftes med utsagn som: « Jeg syns det var artig at jeg ble spurt. Opplegget var interessant som får med elevene og mer samarbeid med dem. De i ledelsen har begynt å hilse. Mine kollegaer syns det var artig at jeg skulle være lærer. Jeg fikk gjøre noe annet og bety noe». Noe av det som jeg personlig synes var mest overraskende var at skolens ledelse plutselig sa ja til fagbrev til skolens renholdere. Før kurset hadde de fått høre over flere år at det ikke var nødvendig for de kunne jo vaske, men etter kurset og kursets oppmerksomhet hadde de fått øynene opp for verdien av fagbrev og fagkompetanse. Som renholdsleder sa: « Flere av oss hadde ønsket dette i flere år, men etter at jeg var med deg og med på kurset ble det endring. Så da jeg nevnte det igjen, fikk jeg beskjed om at det var på tide å få fagbrev.....Skolen dekker litt under halve kursavgiften og fagforeningen resten». Dette er et bevis for at samfunnet på mikro og makronivå ønsker formalkompetanse og er villig til å støtte dette også økonomisk.

Fremtid og elevers mulighet for arbeid

Her handlet svarene om framtidige kurs og hennes deltakelse i disse. Det var hun meget positiv til. Kursets hovedmål er å gi elever en mulighet til å komme inn på arbeidsmarkedet via renholdskompetanse. Spørsmålet var om hun ville ansatt elever fra kurset. Her var hun helt klar på at de beste ville hun ansatt og at de var mye flinkere enn mange vikarer hun hadde sett igjennom årene. «Det tror jeg. Vi har hatt mange vikarer her som ikke vet hvordan de skal vri kluten, mens elevene dine kan dette. Bra med det tiltaket dere har. Ofte at de som kommer fra firmaer ikke kan.»

5.3.3 Intervju med lederkollegaer og skoleledelse

Disse intervjuene er for meg personlig de viktigste, for de gir meg en direkte tilbakemelding på det arbeidet som er gjort av alle involverte og som jeg ledet. Jeg kan fort oppfatte kritikk av kurset som en kritikk av meg, samtidig så er det mine likemenn og kollegaer som skal «dømme» meg. I tillegg så skal mine ledere også vurdere kurset ut fra deres synspunkt. Selv om dette er et teamarbeid så har jeg som prosjektleder/forsker/lærer et stort hjerte for dette og jeg kan lett oppfatte dette som meg, mitt og mine. Kritikk fra ledere vil treffe meg ekstra hardt. Dette må jeg ta med meg inn i blant annet resultatfremstillingen og analysen av intervjuene og dataene som kommer herfra. Jeg kan ikke underslå kritikk eller innsigelser, heller tvert imot. Kjartan Kversøy skrev i 2005 *Etikk- en praktisk veiledning* og på side 81 har han en modell som han kaller den gode prosess om dydsetikk. Jeg har høye etiske mål og verdier, men er samtidig ærgjerrig. Hans modell, forkortet og satt i kursiv, samt tilpasset dette prosjektet: *Gode intensjoner: ville vel*, Vi ønsker at elevene skal få seg arbeid uten fullført og bestått videregående skole. → *utfra fornuftig og klok tanke*, Vi planlegger et kurs for å styrke jobbmuligheter → *måteholdne følelser*, Jeg som tømmer så mener jeg at dette er verdens beste yrke, men elevene når ikke alltid opp hit. → *og viser gjennom å aktivisere viljen til modig handling*, Vi gjennomfører et kurs i et lavstatusyrke → *Refleksjon over resultatet i etterkant av handlingen* (Kversøy & Stein, 2005), Her kan jeg feile utfra min egen ærgjerrighet og ønske om å lykkes. Om jeg ikke holder fokus på etikk og moral så kan jeg bli uærlig i min forskning, for å oppnå egne mål.

Resultatene vil bli presentert på samme måte som tidligere

Resultater

Resultatene blir presentert som tidligere med intervjuguidens temaer som (se vedlegg 8.4) samlingspunkter av fortattede meninger ut fra svarene som intervjuobjektene ga, samt utfra matrisen over svarene. Temaene var: Kursets kvalitet; Kurs utvikling; Samarbeid mellom støttefunksjoner og undervisning og Framtiden.

Kursets kvalitet

Her ble jeg overveldet over de tilbakemeldingene vi fikk. Alle var fornøyd eller meget fornøyd med kurskvaliteten, alt fra teori til praksis, samt didaktiske grep som fine bilder, spennende temaer og et enkelt og forståelig språk. Det eneste som trakk litt ned var teorien om INSTA 800 med for mye tekst og litt vanskelig språk utfra elevgruppen. Dette støttes ved rektor: «Hovedinntrykk oversiktlig og tilrettelagt språk, bra. INSTA 800 så krevende ut». Rektor ønsket ikke å uttale seg om praksiskvaliteten fordi han ikke ville bare basere uttalelsene sine på det som var blitt fortalt rundt i gangene og i lunsjpausene. Eksamen var alle 4 meget fornøyd med, flotte resultater og den muntlig/praktiske formen gjorde at alle fikk ut sitt potensiale. Avdelingsleder sa om eksamen: «Jeg tror at dette også var riktig et suksess kriteriet. Renhold er et praktisk arbeid og eksamen med praktisk arbeid skal ha relevans for det arbeidet som skal utføres». En av sensorene uttalte: «Det var morsomt å se hvor mye gutta hadde lært. Formen var perfekt og resultatene over all forventning»

Kurs utvikling

Her var også alle fornøyd eller meget fornøyd med slike kurs som grunnlag for fagopplæring, positive til å bruke fagfolk som praksislærere med støtte fra pedagogisk personale og ingen mente at slike kurs ville gå på bekostning av ordinærelever, yrkesfagsinnhold i undervisningen eller fagenes betydning. En av lærere sa: «Veldig bra. Det merker vi ikke bare med tilrettelagt, men våre (ordinære) elever klarer ikke så mye mer. For å få et skikkelig utbytte må det være korte kurs, der det er mulig». Den andre læreren sa: «Jeg er for å bruke fagfolk med den begrunnelse av at det er fagfolk som kan formidle sitt fag og når de er sammen med pedagoger blir det en fin miks». Dette støtter mitt eget inntrykk av kurset holder et bra nivå på mange plan som f.eks. faginnhold og didaktikk.

Samarbeid mellom støttefunksjoner og undervisning

Nok engang ble vi overveldet over at resultatene ble så gode og hvilken positiv virkning kurset hadde hatt utover elevene læringsutbytte og deltakernes utvikling. Alle var meget positive til bruk av skolens renholdsavdeling, ved renholdsleder, i utvikling og gjennomføring av kurset og her er et av svarene. Avdelingsleder: «Jeg synes det var bra. Vi fikk utnyttet kompetansen på huset. Du slapp å bruke tid på å dra til en annen institusjon for den kompetansen. Og det ga stolthet i den avdelingen og renholdsleder hadde den kompetansen, så dette var en vinn-vinn situasjon». Det at kurset til de grader skulle påvirke skolens samlede syn på renholdsavdelingen, fra «ikke så viktig» til heder, ære og fagbrev til alle som ville ha, var for meg en stor overraskelse. Ledelsen sa: «Skulle bare mangle at de ikke skulle få fagbrev». Vi er veldig fornøyd med denne spiralen av mange utviklingsspiraler som var positive endringer i macromiljøet rundt kurset (skolemiljø, Oslo kommune og tilbakemeldinger fra bransjen og Buskerud fylkeskommune, se kapittel 5 andre resultater)

Framtiden

Det å legge ned så mye tid, ressurser og arbeid uten å kunne utvikle dette videre er for oss nesten utenkelig. Det var viktig under evalueringen av kurset å få fram: 1. Styrker dette elevenes mulighet til arbeid, 2. Kan vi utvikle nye kurs, 3. Kan kurset og framtidige lignende kurs brukes til utvikling og kompetanseutvikling for fler enn elever? Og på andre måter. Rektor svarte: « Det kommer bare an på hvordan du bygger kurset opp. Hvis elementene sammenfaller med læreplanen så er det bra og det må kunne gjøres tilpasninger. Videregående skole er overmoden for å tørre å starte der elevene er». Nok engang så var alle fornøyd eller meget fornøyd i sine svar, unntaket var om elevene kunne få kurs, utplassering og betalt arbeid samtidig. Her var det lærerne som var mest negative til betalt arbeid. Ledelsen så på dette som spennende og upløyd mark, men det måtte ikke gå utover skolearbeid, dvs. slutte i skolen å begynne å jobbe før endt utdanning (sa rektor). Alle syntes det var spennende å kunne bruke kurs som realkompetansevurdering i dagens flyktningstrøm. Både lærere og leder var positive til å holde slike kurs i samarbeid med NAV og næringsliv. På lang sikt og i utviklingsøyemed så var et siste spørsmål kanskje det viktigste: Har du egne tanker om kurs? Det hadde alle, det kom forslag om vaktmester, anleggsgartner, truck førerkurs, vindusmontering, gipsmontør. I intervjuet med avdelingsleder kom det en uformell bestilling på 5 lignende kurs før 2019.

5.3.4 Intervju med bransjen ved Stovner/Alna bydel i Oslo og Manpower

Begge intervjuene med bransjen ble med 2 andre enn det som var planlagt. Tok da kontakt med noen som jeg hadde knyttet kontakt med via prosjektet: En senior personalkonsulent i Manpower og en leder på renholdsavdeling i to bydeler i Oslo. Tanken bak var å se om det var noen forskjell på deres tanker og refleksjoner rundt kurset, som privat og offentlig del av bransjen. Som tidligere så presenteres svarene som meningsfortetninger utfra intervjuene i de hovedtemaene som er i intervjuguiden.

Resultater

Resultatene presenteres som tidligere i kapitlet.

Kurs kvalitet

Med spørsmålene: 1 Hva synes du om kursets form, varighet?; 2 Hva synes du om kvaliteten på teorien (Powerpointene)?; 3 Hva synes du om praksiskvaliteten?; 4 Hva synes du om eksamen? Form? Innhold; 5 Hva synes du om eksamensresultatene?. Svarene deles inn i kurs og eksamen

Her syntes begge representantene at kursets form, kvalitet og innhold var meget bra. Den fra det offentlige ville byttet ut noe INSTA 800 med enkel renholdskjemi og den fra det private svarte ikke direkte på praksiskvaliteten, men ut fra andre svar så var han positiv. Begge var meget imponert over eksamensresultatene og formen som virket for dem perfekt på denne elevgruppa. Med uttalelser som: « 70 timer er greit. Fordelingen 20 teori og 50 er også bra. Du er inne på de viktigste områdene. Skulle gjerne prøvd en av gutta» og « Veldig bra eksamensresultater, spesielt med tanke på elevgruppen. Selv i et ordinært kurs er dette bra»

Kursutvikling

Med spørsmålene: 6 Hvordan ser du på slike korte kurs som fagopplæring?; 7 Tror du slike kurs vil gå på bekostning av ordinærelevers jobbmuligheter? Utvanning av fag? Forenkling av undervisning?

Begge intervjuobjektene var enig om at dette var meget bra og at dette var ingen fag-utvanning, heller tvert imot. Dette var en flott introduksjon til et fag som i tillegg ga reell og nyttig kompetanse. Den offentlige representanten: « Nei dette er kurs som skaper kompetanse

som det kan bygges videre på. Driver egen opplæring på lignende måte» De var også enig om at kurset ikke ville påvirke ordinære elevers jobbmuligheter.

Samarbeid mellom støttefunksjoner og undervisning

Med spørsmålene: 8 I dette kurset ble renholdsavdelingen brukt som samarbeidspartner. Hva synes du om dette?; 9 Jeg har fått bekreftet fra flere hold at renholdsavdelingen, renholdsaget og ikke minst renholderne har fått et statusløft under og etter kurset? Har du noen tanker rundt dette

Her svarte begge at samarbeid med skolens støttefunksjoner er meget lurt og ga fagtyngde og fagkompetanse. Representanten fra det offentlige mente at vi kanskje skulle trekke inn noen utenfra skolen i tillegg. «Bra å bruke de profesjonelle på skolen, men kanskje involvere noen utenfor egen skole, som f.eks. leverandører». Begge mente at fokus, synlighet og fagkrav gir et løft for lavstatusfagene som renhold.

Framtiden

Med spørsmålene: 10 Kan denne kursformen brukes i andre fag som byggdriftetaget (vaktmester), anleggsgartner, maler, kontormedarbeider/resepsjonist? Korte kurs kan kun gi grunnleggende yrkesferdigheter, men.....: 11 Tror du innen dagens rammer finnes muligheter for kurs, utplassering, betalt arbeid? Gjerne i en «smørje», med elevenes utvikling av kompetanse (sosialt og faglig) som hovedmål; 12 Hvordan stiller du deg til å bruke slike kurs som undervisningsform i samarbeid med NAV og næringsliv, eller som innspill i dagens flyktningstrøm og realkompetansevurderingsform? 13 Har du noen egne tanker om framtidige kurs?

De var begge enig om at denne kursformen ville passe på de fleste fag, men de hadde litt forskjellig syn på praksisplasser. Den fra det private var positiv, spesielt i samarbeid med NAV, mens den fra det offentlig var litt mer negativ. Intervjuobjektet fra det offentlige ville gjerne bruke praksisplasser mer selvstendig enn i dag og til mer selvstendige oppgaver. Det å bruke slike kurs til realkompetansevurdering så de på som en stor mulighet, både som introduksjon til arbeidslivet og for å sjekke om de kan det de sier at de kan. De hadde begge egne tanker til kurs, spesielt den fra det private hadde kurstanke om kantine/storkjøkken, spesielt mat hygiene i praksis.

«Ingen tanker om dette, for vi har ingen egne kurs. Dette burde vi hatt, om mulig, spesielt innen kjøkken. Samarbeid kunne være mulig om utviklingen av kurs, istedenfor å avslå søkere. Våre kunder vil ikke bruke ressurser på opplæring, så dette burde være mulig (opplæring i kjøkken). Et kurs bygd opp på din mal vil gi kompetanse og praksis. Bra!» (Representanten fra det private)

Elevs økte muligheter for arbeid

Med spørsmålene: 14 Styrker slike kurs elevs mulighet for jobb?; 15 Ville du ansett en med slik kompetanse som et slikt kurs gir?; 16 Er kurset en mulig vei inn i renhold?; 17 Tror du som leder i renholdsbransjen at samarbeid skole/næringsliv kunne fungert med et slikt kurs som basis? 18 Vi har planer om: Renhold modul II, Grunnleggende Maskinelt renhold: Små og store maskiner. Renhold modul III, Grunnleggende skadesanering: Vann, sopp, lukt, olje, brann etc. Evt. modul IV, Grunnleggende utvendig renhold: Bil/båt/Tog, perronger, bygninger, bane/vei etc. Hvordan stille du og/eller bransjen dere til samarbeid med elevs kompetanseutvikling i sentrum (faglig, språklig og sosialt)?

Både fra det private og det offentlige var svarene at dette ga kursdeltakerne vesentlig større muligheter for å få jobb. Fra den private siden: «Ja, for kurset gir innsikt, grunnleggende kompetanse og mye praksis. Veldig fin løsning for de som ikke vil studere videre, nå stiller de ikke bakerst i køen. Man er på god vei til ansettelse ved et slikt kurs, spesielt hos de små» Begge var enig om at et slikt kurs kunne blitt en samarbeidsmulighet mellom skole og næringsliv. De var også veldig interessert i nye kurs, men den fra det offentlige var klar på at et samarbeid er gi og ta, ikke bare ta og ta. Fra den offentlige representanten: «Ja absolutt, spesielt hvis vi kunne gi og tilføre noe fra alle parter» og « Veldig positivt, spesielt hvis norskopplæring var med, samt at gjensidig utvikling kunne være sentralt». Dette blir selvfølgelig tatt til etterretning.

5.4 Hvordan opplevdes kurset?

Her blir svarene og data delt inn i to grupper: 1: sett innenfra som deltaker og 2: som utenforstående som har sett og/eller opplevd kurset via tilsendt stoff (kursbeskrivelser ca. 40 sider og Powerpointene som ble brukt ca. 110 sider), samtaler, informasjon via Renholdsnytt og via andre kanaler.

De involverte som elever, renholdsleder og lærere var enig om at kurset var bra, lærerikt og spennende. Fra elevene logger: «Det var gøy å lære noe nytt» og «Jeg likte meg veldig godt

og vil fortsette på kurset. Jeg vil også takke lærerne som sa: Vær med på kurset!». Vi hadde også negative notater som: «I dag var det kjedelig» og «Det var bråkete og elever kranglet mye, men dagen var bra allikevel», men i et absolutt mindretall. 10 av 12 elever synes kurset var meget bra viser loggene. Det samme viser seg i intervjuene her alle positive og fornøyde med kurset. «Kurset var greit» og «Kurset var bra» sa elevene. Lærere og renholdsleder bekrefter elevenes opplevelse av et godt og fint kurs, med høy kvalitet, god oppbygging og lærerikt for alle. Fra de utenforstående så var ingen kritiske. De hadde en enighet om at alle deler av kurset hadde en høy eller meget høy kvalitet og innhold. Den var så bra at avdelingslederen sa under intervjuet at han ønsker 5 kurs til innen 2019, forstod dette som innen renhold og andre fag. Bransjen hadde det samme positive syn som ledere på skolen hadde. Rektor og representanten fra Manpower, svarte ikke direkte på spørsmålet om deres syn på praksiskvaliteten, men forstod ut fra intervjuet ellers at de var meget fornøyd.

Er dette så bra som alle sier? Jeg og vi på teamet er veldig fornøyd med de tilbakemeldingene vi har fått fra alle involverte. Spesielt har vi fått beskjed om at fordelingen mellom teori og praksis er meget god og at teorien brukes umiddelbart under praksisen, eller som Nilsen og Haaland (2008 s 65) sier det: « Det er viktig å tilrettelegge de praktiske arbeidsoppgavene slik at de får tilstrekkelig mening og relevans. Slike virksomhetsanalyser her en nødvendig bakgrunn i kunnskap om teknologiske, organisatoriske og sosiale endringer i arbeidslivet, som igjen fører til endringer i yrkesutøvelsen». Jeg mener vi har lyktes i å utvikle et kurs som er og oppleves som et viktig kurs med godt faglig innhold, samt en tilpasning og tilrettelegging som er oppleves som meget god. Mitt store spørsmål er om kursopplevelsen er så god som alle sier. Har elevene tilpasset seg det de tror læreren deres ønsker å høre for å blidgjøre meg? Har renholdsleder vært «snill og medgjørlig» for å få være med på neste kurs? Vil ikke kollegaene mine støte meg eller bli uvenner med meg? Om så alle involverte bare snakker meg etter munnen, så skulle vel ikke de utenforstående gjøre det samme? Både skoleledere og bransjen vinner på kompetanseutvikling og gode fagutøvere. Det som også styrker dette er et ønske om videreutvikling og samarbeid i framtiden. Det siste som styrker de gode resultatene er at teorien støtter dette. Relevans og autentiske arbeidsoppgaver gir læring, trivsel og mestring (Hiim & Hippe, 2001a; S. E. Nilsen & Haaland, 2008), et praksisfelleskapet gir tilhørighet og utvikling faglig og sosialt (Lave & Wenger, 2003; L. S. Vygotskij & Lindqvist, 2004) og at kurset er tilpasset elevenes «utviklingssone» som gjør de i stand til å tilegne seg kunnskap og utvikle kunnskap (Imsen, 2005).

5.5 Andre resultater

Jeg ble intervjuet av fagbladet Renholdsnytt fordi de synes dette var en viktig sak for bransjen, til og med første side sak. Tittelen var: «Fra frafall til fagbrev» med 4 helsider midt i bladet. Fra ingressen til saken: «.....videregående skole er godt i gang med et undervisningsopplegg i grunnleggende renhold. Målet er å hjelpe vanskeligstilte elever fram til fagbrev- og jobb» (Renholdnytt, 2015a). Dette resulterte i mange nye kontakter som var interessert i kurset og samarbeid. Som en kuriositet så ble jeg filmet under intervjuet i bruk av flash card som læringsmetodikk for å styrke språk, spesielt fagspråk (dette var en del av prosjektets tidlige faser). Kort forklaring hva flash card er og hvordan de brukes: Det som jeg har utviklet er laminerte kort, i kredittkort størrelse, med et bilde (evt. tekst) den ene siden og forklaring eller navn på f.eks. et verktøy på den andre siden. Elevene sitter to og to, tvers over hverandre og den ene ser på bildet og sier navnet på verktøyet, den andre er «kontrollør» og godkjenner svaret. De «brukte» kortene legges i riktig bunken og læringsmulighet bunken (feil). Dette gjør de på tid (30 sekunder/1 minutt) og sett på 10-15 runder 1-2 ganger pr. dag. Elevene veksler på rollene og de fører selv resultatene inn i resultatskjemaer og dags beste føres inn i et koordinatskjema. Elevene blir alltid flinkere og flinkere, så kurven er alltid stigende, til de når et avtalt mål. Dette er en variant av automatisering av kunnskap eller overlæring. Jeg har utviklet serier i Tømrerfaget, B/A vgl, norsk, matematikk og renholds-faget. Felles for alle seriene er at de styrker fagspråk, grunnleggende ferdigheter og grunnleggende teoretiske fagkunnskaper. Mine elever som har brukt dette etterspør dette i alle fag, spesielt der de må lære mye nytt og nye ord/uttrykk. Metodikken er kjent og brukes mye i amerikansk skole, også i f.eks. medisinstudiet, ikke bare grunnskole og grunnleggende ferdigheter. Filmen ligger nå på You Tube (Renholdnytt, 2015b) og har ført til spennende henvendelser bl.a. fra Mysen fengsel som hadde lest artikkelen om kurset og sett videoen. De var interessert i et samarbeid om renholdsopplæring kombinert med norskopplæring.

6.0 Hvilke didaktiske og pedagogiske grep ga suksess?

Jeg vil i dette kapitlet vise noen av endringene kurset medførte og se på hvilke didaktiske og pedagogiske tiltak som gjorde dette kurset vellykket. Jeg vil også vise at problemstillingen blir besvart i 6.6 og at det siste forskerspørsmålet blir besvart i 6.7, de tre første forskerspørsmålene ble besvart i kapittel 5.

Endringer gjennom deltakelse og refleksjon

Et av aksjonsforskningens hovedmål er å skape refleksjon hos deltakerne og dermed ofte endringer, gjerne i en utviklingsspiral som består av: planlegging → gjennomføring → refleksjon (endingsmulighet) → ny planlegging (planlegge endring) → ny gjennomføring (gjennomført endring) → ny refleksjon (refleksjon over endringen) (Hiim, 2010). Endringene kommer enten på grunnlag av en demokratisk prosess hvor endringer er ønsket ut fra refleksjoner og erfaringer, endringer som personlige endringer ut fra erfaringer fra handlinger og lærdom, eller som endringer i miljøet rundt kurset, (Hiim, 2010; McNiff, 2002).

Elever, lærere både i og utenfor prosjektet samt resten av skolemiljøet fikk mer respekt for renholdsavdelingen og deres arbeid. Det var som renholdslederen sa: «Plutselig begynte lærere å hilse». Alle renholdere, som ville, fikk tilsagn fra ledelsen om tilrettelegging for å ta fagbrev i renhold. Renholdslederen fikk bedre selvtillit og følte at hun ble sett. Skolelederne fikk sett at dette er en måte å drive undervisning på. Skolens driftsavdeling, vaktmesterne, er veldig interessert i et samarbeid om et byggdrufterkurs. Rektor og bydelen har snakket om et samarbeid for å få til et anleggsgartnerkurs. Bransjen var interessert i et samarbeid som skulle baseres på gjensidig nytte.

Endringer har skjedd både i mikro og makro nivå. Det var spesielt når renholdsleder fortalte at kurselever og venner av kurselevene begynte å hilse og rydde etter seg i kantina, eller at 2 av elevene fortalte at de fikk skryt hjemme når de hjalp mamma med husvasken, for nå var de blitt så flinke. Da skjønner man at endringer har skjedd.

6.1 Mesterlære og et lærende arbeidsfellesskap

Det å lære et praktisk yrke uten å gjøre det er for meg utenkelig. Det å lære et praktisk yrke uten å lære med eller av noen som kan faget, er også utenkelig. I dette prosjektet var mesterlære meget sentralt. Etienne Wenger skriver i innledningen til boken

Praksisfellesskaper at:

”Hvad nu hvis vi antog, at læring i lige høy grad som det at spise eller sove er en del av vores menneskelige natur, at læring både er livsoppholdende og uungåelig, og at vi er ret gode til det – hvis vi får chancen? Og hvad nu hvis vi desuden antog, at læring dybest set er et fundamentalt socialt fænomen, der afspejler vores dybt sociale natur som mennesker med evne til insigt? Hvilken forståelse ville et sådant perspektiv give

med hensyn til, hvordan læring finder sted, og hvilken støtte der er nødvendig?”

(Wenger & Nake, 2004, p. 13)

Vårt fokus har vært at vi skal lære å utvikle oss sammen, men dette krever en organisering og vilje til å bryte den klassiske skoleorganiseringen som den tradisjonelle «tavleundervisning» (Askerøi, 2006). Samtidig som ekspertens rolle som faglærer, både i fagpresentasjon og i kompetanseutvikling, er viktig og sentral. Dette kommer tydelig fram introduksjonen av Karen Jensen (1999) i boken *Mesterlære Læring som sosial praksis*. Her trekker hun fram innlæringssituasjonens betydning, ekte fagoppgaver i en ekte kontekst. Hun mener også at det ligger mye læring i praksishandlinger (Jensen, 1999). Både hos deltakere og eksterne finner vi en bekreftelse på at mesterlære og et lærende arbeidsfellesskap var en av suksessfaktorene: Ingen av de involverte omtalte opplevelsen som en jeg-opplevelse, men som en vi-opplevelse. Elevene lærte mest av ekspertens. Hennes ord og handlinger ble vektlagt vesentlig mer enn når vi lærere gjorde og sa det samme. Begge gruppene av eksterne var klare på at ekspertens kompetanse var viktig og at læringen i arbeidsfellesskapet ga mye av den sosiale kompetansen som er etterspurt i næringslivet. Fagopplæringen er bare en dimensjon, styrking av sosiale bånd og ferdigheter er en annen, samt tilhørighet og identitetsskaping den tredje (Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger, 2003). Bransjerepresentantene var klare på at den gode og lærerike praksisen skyldes en fagekspert som lærer og reelle læringssituasjoner i fellesskap med andre. Denne bekreftelsen styrker min påstand om at mesterlære med en fagekspert i et arbeidende lærende fellesskap var med på å gjøre kursformen god og læringsutbytte så godt som vi håpet på.

6.2 Kobling mellom teori og praksis

Ofte så framstiller man teori og praksis som to adskilte enheter (Askerøi, 2006). Vi har i dette prosjektet prøvd å gjøre dette til en sammenhengende enhet, hvor vi presenterte fagstoffet først med bredde og dybde via tekst, tale, bilder og teoretiske praksiseksempler. Deretter gjennomførte vi stoffet via reelle praktiske oppgaver i en fagkontekst, samme dag. Med dette mener jeg ikke som to adskilte enheter, men som et grunnlag for praksis og som en mulighet for å utføre praksis og dermed utvikle egen forståelse (Lyngsnes & Rismark, 2015). Det at vi valgte å gjennomføre teorien før praksisen handler om å innføre stoff som en introduksjon, mens forståelsen ofte kom under praksisen. Vi snakket fag og teori, i håp om at elevene skulle danne sin egen forståelse av lærestoffet. Fagord og faguttrykk ble brukt under praktiske øvelser, sammen med imitasjon og uformell veiledning. I teori kapitlet (Kapittel 2) under

mester lære ble dette belyst via kommentarer og planlagte praksishandlinger som omhandler dette (se side 31-35). Her tok jeg utgangspunkt i Askerøi (1999) sin oppstilling om hva skole og mesterlære er gode og ikke gode på i boka *Som gjort, som sagt?* Presenterer her to aktuelle setninger fra oppstillingen om hva mesterlære og skolen ikke er gode på: «Får en praktisk kunnskap innen en type produksjon, uten integrering mellom teori, lovgivning eller praktisk utførelse av teoretisk kunnskap» og «Målet for læringen kan bli utydelig, eleven må huske hvordan teorien skal anvendes i praksis» (Askerøi, 2006). Disse to setningene er typisk på hvordan vi tenkte, planla og gjennomførte prosjektet. Vi ønsket å ta hensyn til hva mesterlære og skole ikke er gode på, og planlegge og gjennomføre for å «bøte» på dette.

Avdelingslederen bekrefter det overnevnte gjennom svarene om på kvaliteten på hele kurset med: «Strukturert og godt gjennomført. Det arbeidet du gjorde der var en av suksesskriteriene» (om teorien) og «Hadde en god følelse hele veien for dette opplegget, dette traff elevgruppa og deres nivå meget godt» (om praksisen). Dette sammen med uttalelser fra lærerne om lettfattelighet, bra kobling mellom teori og praksis, samt enkelhet og stor faglighet, så danner dette et bilde av at teoriene som lå til grunn om tett og forståelig kobling mellom teori og praksis var med å skape et godt kurs med mye læringsutbytte.

6.3 Høre om det, snakke om det og gjøre det.

Dette delkapitlet omhandler sammenhengen mellom tale, forståelse og utførelse av arbeidsoppgaver. Hvorfor ble den tette koblingen mellom: talen i teorien (både lærerens tale om lærestoffet og elevene samtaler seg imellom om lærestoffet), forståelsen eller den delvise forståelsen i klasserommet som ble til kunnskap under praksisen, en av suksessårsakene? Sitater fra et lærerintervju om kurskvaliteten:

«Formen var veldig bra, overrasket over at det fungerte så godt som det gjorde.

Varigheten er jeg også fornøyd med, passe bolker og bygget rasjonelt opp med teori først og deretter praksis». Om teorien: «LITTLESTE. Skal treffe elevene der de er.

Problemet er å treffe lavt nok. Dette klarte disse Powerpointene» og tilslutt «Det fungerte bra, miksen mellom teori og praksis var fin og lettfattelig. Dere brukte proffe folk i praksisen og det var en fordel. Å lære eleven noe ved å stille med fagfolk, gjør at elevene forstår bedre»

I en illustrasjons serie fra kapitel 2 s 25, om kognitiv læring med praksis, som illustrerer likevekts prinsippet til Piaget (Piaget, 2012), dette sammen med Vygotskys syn på språk, læring og det sosiale (1999 og 2004), samt Wengers tanker om praksisfelleskapet (2004). Der prøvde jeg å visualisere min tolkning av assimilasjonen til akkomodasjon som en vippeprosess og som blir forsterket og utviklet til elevens egen teori via praksis i riktig kontekst.

Dette er grunnlaget for at det må være en tydelig sammenheng mellom det som foregår i klasserommet og i praksisfelleskapet i verkstedet, både i tid, temaer og praktiske oppgaver. Elevene «oversetter» ikke alltid tale (teori) til praksiskunnskap uten riktige didaktiske grep, planer og handlinger, spesielt ikke denne elevgruppen. Det blir et stadig større fokus på praksis eller kobling mellom fellesfag (ofte tale og klasserom) og fellesfagenes bruk i yrkesfag, spesielt grunnleggende ferdigheter. (Fafo 2010:13, 2010; NOU 2008:18, 2008). Vi må da tilpasse lærestoffet til elevene og yrkesrette det slik at det gir forståelse, relevans og kunnskap (NOU 2008:18, 2008).

6.4 Elevmedvirkning

Hva er elevmedvirkning? Under dette prosjektet betydde det at elevene ble hørt og tatt på alvor. Deres mening skulle høres, vurderes og eventuelt skape endring hvis nødvendig eller gi medbestemmelse. For å utvikle et «vi»-produkt, så må elevmedvirkning også medføre at det også kan bli «elevmakt». Dette ordet betyr i denne sammenheng at elever også kan få endringsmakt, eierskap i prosjektet eller i skolehverdagen.

Sier resultatene noe direkte om elevmedvirkning? Det er lite med direkte data eller svar som omhandler elevmedvirkning. Dette skyldes mest at det ble ikke tatt opp som et eksplisitt tema eller spørsmål i data innsamlingen, ikke fordi det er uinteressant, men fordi det var en naturlig del av aksjonsforskningens grunnpilarer. Grunnpilarene kan være: elevmedvirkning, demokrati, «alle skal være med og høres», påvirkningsmulighet og utvikling hos alle. Men det er noen konkrete hendelser som viser stor grad av elevmedvirkning: 1. Planlagt teoridel ble kortet ned fra 3 til 2 timer etter elevreaksjoner. 2. Elever utførte praksisoppgaver på steder som ikke var etter planen, men etter der hvor de følte seg trygge. 3. Elevene fikk være med på å utvikle eksamensformen, de fikk velge mellom muntlig og skriftlig. I tillegg kommer mindre hendelser som: selvvalgte gruppesammensetninger, repetisjoner etter behov, forenkling av stoff hvis elever uttrykte manglende forståelse eller behov for pause etter krevende økter (utrykt verbalt og non verbalt).

Hvorfor skal vi ha elevmedvirkning? Vet ikke jeg som lærer best? Det er flere årsaker til at elever skal ha medvirkning på sin egen skolehverdag. I prinsipper for opplæringen står det:

«Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser» og «Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring.»

(Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 4)

Det vil si at vi er pålagt dette fra direktoratet og skolesystemet. Elever skal også forberedes til å leve i et demokratisk samfunn hvor vi alle må stå for våre meninger og være beredt til å måtte kjempe for andres meninger og rettigheter, samt sine egne tanker og verdier. Deltakelse og involvering i skolehverdagen gir også eierskap i eget liv og egen læring, eierskap skaper lærelyst og engasjement. Vi som lærere har også plikt til å følge den generelle delen av læreplanen som skal være med å gi eleven mer enn bare fag. Den legger vekt på utdanning av hele eleven, alt fra demokratiske evner og til evne til å få relasjoner med kunder. Denne læreplanen har syv hovedkapitler: Det meningssøkende menneske, Det skapende menneske, Det arbeidende menneske, Det allmenndannende menneske, Det samarbeidende menneske, Det miljøbevisste menneske og Det integrerte menneske. I alle disse kapitlene ligger det muligheter for elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2011). I dette prosjektet ble det mest fokus på Det allmenndannende menneske, Det arbeidende menneske og Det samarbeidende menneske.

6.5 Tilpasset undervisning

Tilpasset undervisning betyr i praksis at elevens behov styrer tilpasningen (Utdanningsdirektoratet, 2016c), inklusiv i dette er alle delene i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001a, 2001b). Dette vil igjen si at når vi tilpasser undervisningen må vi tilpasse etter: Elevens læreforutsetninger, de rammefaktorene som er aktuelle, de faglige og sosiale målene undervisningen har, innholdet må tilpasses til elevene, samt vurderingen og vurderingsformer må også tilpasses elevene. I den didaktiske

relasjonsmodellen er de enkelte deler påvirkelige og til dels avhengig av hverandre (ibid). Alle elementene var med når vi planla og når vi gjennomførte prosjektet.

Det står også i opplæringsloven § 1-3 «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.» (Opplæringslova, 1998). Hva gjorde vi av konkrete tiltak? Vi lagde alt undervisningsmateriell selv. Det som var i lærebøker hadde enten for lite fagstoff eller, for komplisert språk og for få illustrasjoner. Materiell fra forskjellige leverandører var ofte for tekniske eller krevde mye forkunnskaper. Vi var bevisste på at elevene er svakere enn ordinære elever og hadde et fokus på enkelt presentasjonsspråk og enkelt, men nødvendig fagspråk. Det var veldig mye praksis og under praksisen så gjorde vi det vi hadde snakket om før og praksisen startet alltid på laveste trinn.

Hvorfor skal vi tilpasse undervisningen? Av mange grunner, men tar opp her den viktigste, for elevenes del. Her er et fra utdanningsdirektoratets nettsider:

«Tilpasset opplæring handler om skolens arbeid for at elevene får best mulig utbytte av opplæringen og kan for eksempel gjelde: Organisering av opplæringen, Valg av arbeidsmåter og metoder, Variasjon i arbeidsoppgaver, Bruk av lærestoff, Variasjon i bruk av læringsstrategier, Ulikt tempo og progresjon i opplæringen, Vanskegrad i oppgaver og Ulik grad av måloppnåelse» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, p. 23)

Det som står over finner vi bekreftelse på i alle ledd. Elevenes eksamensresultater er et av bevisene på at de har lært, lært mer enn alle forventet. Avdelingsleder sa: « Hadde en god følelse hele veien for dette opplegget, det traff elevgruppa og deres nivå meget godt», og rektor uttalte om Powerpointene: «Hovedinntrykket er oversiktighet og tilrettelagt språk. Bra!».

Min avdelingsleder, som også underviser i pedagogikk på UiO (Universitetet i Oslo) svarte i intervjuet: « Et pedagogisk prinsipp er at ting som er komplisert skal forenkles. Komposisjon, dekomposisjon og komposisjon er det du har gjort her. Jeg ser ikke på dette som forsimpeling eller faglig utvanning, tvert imot dette er tilpasning. Der er opplæringsloven klar, det skal være tilpasset opplæring». Dette utsagnet var et stort kvalitetsstempel.

Alle ledd i «kjeden» fra elev til bransje var klare på at hele kurset var tilpasset de enkelte elevene. Elevene sa i logger og intervjuer at de hadde lært mye og skjønt mye, skolen var enstemmig klar på at nivået var meget bra for denne elevgruppen, både på individ og

gruppenivå. Bransjen ville ansette dem fordi de hadde utviklet nok og riktig kompetanse, de ville til og med være med å utvikle framtidige kurs sammen med oss.

6.6 Svarte vi på problemstillingen?

Har valgt å belyse problemstillingen i to deler. Den første delen handler om den første delen av problemstillingen: *Hvordan organisere kortere, jobbrelatert opplæring i renhold* med overskriften: Fikk vi organisert kortere jobbrelatert opplæring? Hvordan ble dette? og den andre delen av problemstillingen: *slik at elever får kompetanse til arbeidslivet?* Med overskriften: Fikk elevene kompetanse til arbeidslivet? Vil noen ansette elevene? .

Fikk vi organisert kortere jobbrelatert opplæring? Hvordan ble dette?

Vi fikk organisert kortere jobbrelatert opplæring. Faget som vi valgte var renhold og kurset ble et godt kurs med stort læringsutbytte, som bransjen har tro på. Har belyst suksessfaktorene metodekapitlet 4.5 og vil ytterligere presentere de i 6.6 avslutningen. Kurset hadde vektlagt yrkesfaglighet, gode didaktiske grep og elevmedvirkning i praksis. Var alt vellykket? Vi kunne hatt større faglig bredde og mindre repetisjon, vi kunne hatt bruk av maskinelt utstyr og vi kunne hatt foredragsholdere fra leverandører. Hun fra den offentlige delen av bransjen etterlyste mer renholdskjemi og elevene utrykte at 3 repetisjonsdager ble litt mye. Elevene utrykte stor skuffelse da det kom fram at det ikke skulle bli noe maskinelt renhold. Den offentlige representanten utrykte i intervjuet at leverandører burde bidratt mer. INSTA 800 stoffet burde vært ytterlig tilpasset og forenklet. Eksamensresultatene viser at det var dette de fleste syntes var vanskeligst. Men alt i alt så viser dataene, sammen med eksamensresultatene at kurset ble et godt kurs, som en kortere jobbrelatert opplæring.

Fikk elevene kompetanse til arbeidslivet? Vil noen ansette elevene?

Det er ikke automatisk sammenheng mellom utvikling av yrkeskompetanse og ansettelse. Kompetansen må være riktig og tilstrekkelig for å vekke arbeidsgivers interesse, i kompetanse ligger også riktige holdninger og sosiale ferdigheter (S. E. Nilsen & Haaland, 2008). Et ansettelsesforhold består av arbeidsgiver og arbeidstaker. Begge parter bør være interessert i hverandre for at det skal bli en «match» og jobbkontrakt. Mente at alle leddene i kjeden fra elev til arbeidsgiver, at elevene er interessante som arbeidstakere? Alle ledd var sikre på at det var jobbmuligheter når kursets kompetansekrav var oppnådd. Det er ingen automatikk mellom utstedt kursbevis og fast arbeid, arbeidsgiverne var klare på at de også måtte ha den kompetansedelen som omhandler holdninger og sosiale ferdigheter. Hva finner vi som

bekrefter min påstand om at alle mener de ble ansettelsesbare? Elevene mener de kan vaske og alle har noe eller mye lyst på en jobb innen renholdsbransjen, helst deltid. «Ja, jeg har søkt på 2 renholdsjobber etter kurset» sa en av elevene. Alle lederkollegaene og skoleledere er helt sikker på at kurset styrker elevers muligheter for fast arbeid innen renholdsbransjen.

Renholdsleder sa: «Ja, det tror jeg, Vi har hatt mange vikarer her som ikke vet hvordan de skal vri kluten, men det kan dine elever. Bra dette tiltaket (kurset) du har. Ofte at de som kommer de fra firmaer (utleieselskaper) ikke kan det som elevene kan». Bransjen var entydig på at valget mellom en med og en uten kursbevis ville falle på den med kursbevis. Bare det å ha praksisundervisningen, uten bestått eksamen, hadde en egenverdi i forbindelse med ansettelse.

6.7 Avslutning

Vil i dette delkapitlet formidle om hvordan framtiden kan bli, en kort oppsummering av suksesskriteriene som har kommet fram, en samlet oversikt over bestilte kurs og en avsluttende kommentar.

Framtiden

Så fort kurset var ferdig, så startet veien videre for nye kurs. Flere elever og renholdsleder etterlyste modul II på renholdskurset, maskinelt renhold. Høsten etter endt renholdskurs fikk jeg en bestilling på et anleggsgartnerkurs av avdelingslederen, på samme mal som dette kurset. Det har oppstart ved skolestart 16/17. Skolens rektor har i samarbeid med bydelen sett på muligheten for å bruke en anleggsgartner som praksislærer på lik linje som prosjektets kurs. Denne våren er en av lærerne på renholdskurset i gang med et truck fører kurs, hvor vi selv er lærere. Eksamen og utstedelse av kursbevis foretas av eksterne, profesjonelle kursholdere i truckførere faget. Vårt kurs utvikles selvfølgelig i samarbeid med dem. For å belyse hvordan framtiden ser ut så viser jeg til avdelingslederens svar på spørsmålet om framtidige kurs:

«Jeg er opptatt av anleggsgartnerkurset og de kursene som omhandler byggdrufter og truck opplæring.....Men skulle gjerne sett at innen 2019 (skolen har et prosjekt som omhandler pedagogisk utvikling fram mot 2019, PU 2019) hadde fem småkompetansekurs, gjerne med 52 timers ramme.....5 kurs der vi bruker det vi har på skolen av tilgjengelige menneskelige og materielle ressurser, det er lettere å

gjennomføre.....Liker også at kurset (dette) og at kursmaterialet er så godt at andre lærere kan settes inn uten for mye forkunnskaper»

I tillegg så snakket jeg med bransjen om renholdskurs III og IV om henholdsvis grunnleggende skadesanering og grunnleggende utvendig renhold, samt at den offentlige representanten ønsker mer om renholdskjemi og såpebruk, og representanten fra det private ønsket kurs innen kjøkken, matsikkerhet og kantine, så tror jeg at framtiden ser arbeidsom ut.

Dette viser at små kompetanser tilpasset arbeidslivet har en framtid. Det vil aldri kunne konkurrere med et fagbrev, men kan være, et supplement til ordinær undervisning. Det kan gi kompetanse til arbeid og som en innføring til et yrke, enten via skole eller fagbrev som voksen.

Kort oversikt over hvilke nye kurs som er bestilt:

- Truckførerkurs (er i drift)
- Anleggsgartnerkurs (oppstart høst -16)
- Byggdrifterkurs (vaktmester) (oppstart vår -17 eller høst -17)

Kursets og prosjektets suksesskriterier, utviklet via dette prosjektet.

Presenterer kort hvilke suksessfaktorer som dette prosjektet har vist gir god effekt og som bør vektlegges for å lykkes med nye kurs:

- Elevmedvirkning, elevenes mening må høres og tas tilfølge.
- Tilpasset undervisning, lærestoffet og innholdet må tilpasses elevene/kursdeltakerne (vi valgte å utvikle eget lærestoff fordi lærebøker og annet materiell hadde et for høyt nivå og et for kompleks fagspråk).
- Mesterlære, lære med og av andre i et praksisfelleskap er avgjørende.
- Induktiv opplæring med praksis og teori sammenvevd, presentasjon av dagens fagstoff på en «klassisk skole måte» i klasserom og ta denne fagbredden ned i praksisen for å gjøre teoristoffet levende og forståelig via praktisk arbeid, slik at elevene kan lage sin egen forståelse av fagstoffet (fra nært til abstrakt).
- Involvering av bransjen, samarbeid med og involvering av bransjen er viktig fordi bransjen vet hva de vil ha i dagens arbeidsmarked.

- Synet på elevene må være positivt og at lærere og andre instruktører må ville elevene vel.
- Profesjonell fagutøver som praksislærer, de 5 ferdighetsnivåer er en god rettesnor for å ha med en ekspert som praksislærer, som kan lære bort fagstoffet med en eksperts tyngde.
- Sluttprøve eller eksamen (praktisk/teoretisk) som viser bransjen elevens kompetanse og et kompetansebevis ved bestått eksamen, hvor det vurderes og måles en sammensatt kompetanse av praktiske og kognitive ferdigheter inne aktuelt fagområde.

Jeg sier ikke at alle framtidige kurs skal bygge på denne malen, men helst ut fra de samme prinsippene: Kort vei mellom teori og praksis, relevant og forståelig praksis og teori, høy yrkesfaglig kvalitet, godt tilpasset, praksisveiledere (ekstern «lærer» om vi ikke selv har kompetansen) som kan faget, mesterlære og praksisfelleskap, elevmedvirkning, klare krav til forventet kompetanse ved kursslutt og en krevende, men tilpasset slutteksamen med kursbevis (Hiim & Hippe, 2001a, 2001b; Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger, 2003).

Avsluttende kommentarer

24/1-16 fikk jeg nok en bekreftelse på at Norge tar igjen verden med fler mennesker og færre jobber, spesielt for de som er utdannet (knappt grunnskole), de uten formalkompetanse (kompetansebrev, fagbrev eller annen høyere utdanning) og for de som ikke klarer å endre seg i takt med den utrolig raske teknologiske utviklingen. Denne dagen hadde Aftenposten en artikkel med overskriften «Teknologien har drept flere jobber enn den har skapt» av Kristoffer Rønneberg og er om Don Tapscott (kanadiskfødt teknologiforsker). Den handlet om teknologiens baksider med større urettferdighet, færre jobber og at teknologien har skapt stor økonomisk utvikling siste 20 år, men fordelt dette på færre hender.

Vi kan ikke fortsette som i dag, der vi forsøker å tilpasse framtidens teknologi inn i våre utdaterte modeller. Dette gjelder måten vi bygger selskaper på, måten vi utdanner våre barn på, måten vi forsøker å løse globale utfordringer. (Rønneberg, 2016, p. 11)

NHO hadde årskonferanse 7/1-16 der hvor et av hovedtemaene var framtidens arbeidsliv og hvordan dette kan påvirke oss alle. Et lite sitat fra innledningen skrevet av presidenten i NHO, Tore Ulstein

Samtidig bidrar utviklingen til at jobber automatiseres bort, og det i et tempo vi tidligere ikke har sett. Hver tredje norske jobb kan være erstattet av ny teknologi innen 20 år. Sammen med større kompetansekrav som følge av teknologisk utvikling, kan dette forsterke todelingen av arbeidsmarkedet – i et høykompetent og et lavkompetent arbeidsmarked (NHO, 2016, p. 5).

Det overnevnte har bekreftet det som jeg har fryktet og visst i flere år at utdanning, personlig utvikling, tilpasning- og endringskompetanse blir viktigere og viktigere. Spesielt for de som er under utdanning og kanskje sliter med å få ordinær formalutdannelse og «ender uten» fagbrev, bachelor eller master. Hvor ender de? Hvilken skjebne rammer dem? Hva kan vi gjøre for å gi dem en kompetanse som gjør de attraktive på arbeidsmarkedet, slik at de blir ansettelsesbare? Elevene på kurset har fått med seg mer enn bare fagkunnskap, de har fått: Styrking av sosiale ferdigheter, bedret samarbeidsevner, tilknytning til arbeidslivet og arbeidsplasser, personlig identitet som renholder, opplevd mening og vekst, lært medvirkning og muligheter for påvirkning, lært at medvirkning også kan gi endringsmakt eller endringsmuligheter, samt mestring og en bekreftelse på at de kan noe og kan bli noe. Dette kurset er bare en variant av mange muligheter som ligger foran oss. Det viktigste er hele tiden å se etter muligheter og variasjoner som elevene kan profitere på.

7.0 Litteraturliste

Litteraturliste

- Askerøi, E. (2006). Yrkeskunnskap i utdanning, mesterlære og bedrift. In E. Askerøi & O. Eikeland (Eds.), *Som gjort, så sagt? : Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (pp. 35-61). Lillestrøm: Høyskolen i Akershus.
- Beck, S. (2015). *Veie til viden: Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk belysning*. Fredriksberg: Frydenlund Academic.
- BI, H. (2016). Ansatte: Linda Lai. Retrieved from <https://www.bi.no/om-bi/ansatte/institutt-for-ledelse-og-organisasjon/lai-linda/>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier af færdighetstilegnelse: fra nybegynder til ekspert. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 423-436). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980, 6. april 2016). A FIVE-STAGE MODEL OF THE MENTAL ACTIVITIES INVOLVED IN DIRECTED SKILL ACQUISITION. Retrieved from file:///C:/Users/Bruker/Downloads/ADA084551%20(1).pdf
- Fafo 2010:13. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001a). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001b). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevers Verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse - Introduksjon til den norske utgaven. In S. Kvale & K. Nielsen (Eds.), *Mesterlære : Læring som sosial praksis* (pp. 5-10): Gyldendal norsk forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2 ed.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. In S. Kvale & K. Nielsen (Eds.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (pp. 15-35). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kversøy, K. S., & Stein, H. (2005). *Etikk - en praktisk vinkling : ulike perspektiver på det etiske landskapet*. Bergen: Fagbokforl.
- Lai, L. (2014). Ledelse i et kompetanseperspektiv: Fra planlegging til mobilisering og tjenestekvalitet. Retrieved from <https://www.nsf.no/Content/1498342/Presentasjon%20Linda%20Lai%2019.%20og%2020.%20mars%202014.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- McNiff, J. (2002). Action research for professional development: Concise advice for new action researchers. Retrieved from <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- NHO. Insta 800 folder. Retrieved from <http://www.nhoservice.no/getfile.php/Filer/Dokumenter%20Renhold/NS-INSTA%20800%20Brukerhandbok.pdf>
- NHO. (2016). Årskonferansen 2016: Remix - det nye arbeidslivet. Retrieved from <https://www.nho.no/arskonferanser/remix/forside/tema/>
- Nilsen, S. E., & Haaland, G. (2008). *Læring gjennom praksis : innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

- Nilsen, S. K. (2012). *Alt om renhold* (Vol. 4). Oslo: SINTEF akademisk forlag.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nygard, E. (2009). Renholdsoperatørfaget. In K. A. Melbøe (Ed.), *Yrkeslære* (pp. 374-391). Lillestrøm: Byggenæringens forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Piaget, J. (2012). Ligevektsbegrepets rolle i psykologien. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 69-79). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. Retrieved from <http://www.svt.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/AksjonsforskningMay%20Britt.doc>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Renholdnytt. (2015a). Fra frafall til fagbrev. 18-21.
- Renholdnytt. (2015b). Bruk av flash card. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=MvSt3GdYq8k>
- Rønneberg, K. (2016). Teknologien har drept flere jobber enn den har skapt. *Aftenposten*, p. 11.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker : tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Aarhus: Klim.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring: Læringssamspill i et læringsfelleskap. In T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (Eds.), *Å utvikle en lærende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring* (pp. 17-35). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Store norske leksikon. (2015). Taus Kunnskap. Retrieved from https://snl.no/taus_kunnskap.
- Synonymordboka.no. (2015). Synonymer for vurdere. Retrieved from <http://www.synonymordboka.no/no/?q=vurdere>
- Utdanning.no. (2016a). Yrkesbeskrivelse Renholdsoperatør. Retrieved from <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/renholdsoperator>
- Utdanning.no. (2016b). Slik får du yrkeskompetanse. Retrieved from https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/slik_far_du_yrkeskompetanse
- Utdanning.no. (2016c). Oversikt over det norske utdanningssystemet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Prinsipper for opplæringen. Retrieved from http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Den generelle delen av læreplanen. Retrieved from http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Sosial kompetanse. Retrieved from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Praksiskandidatordningen. Retrieved from <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Fag--og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Hva er vurdering for læring? Retrieved from <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). Formålet med underveis- og sluttvurdering. Retrieved from <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Formal-med-underveis-og-sluttvurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). Føring av vitnemål og kompetansebevis for videregående opplæring 2015. Retrieved from http://www.udir.no/Vurdering/Vitnemal-og-kompetansebevis/Artikler_vitnemal/Foring-av-vitnemal-og-kompetansebevis-for-videregaende-opplaring-2015/1-Dokumentasjon-i-videregaende-opplaring/13-Kompetansebevis/
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Bygg- og anleggsteknikk. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/BA>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Fire prinsipper for underveisvurdering. Retrieved from <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Tilpasset opplæring. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/?read=1>
- Vilbli.no. (2016). Grunnkompetanse. Retrieved from <http://www.vilbli.no/?Fylke=3&Kurs=V.STUSP1----&Fag=V.ENG1Z10&Artikkel=021723>
- Vygotskij, L. S., & Lindqvist, G. (2004). *Vygotskij om læring som utviklingsvilkår : kapitler af Lev Vygotskijs Pædagogisk psykologi og hans artikel "Forholdet mellem oplæring og udvikling" : kommenterede som historie og aktualitet*. Århus: Klim.
- Vygotskij, S. L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Vygotsky, L. (2012). Værktøj og symbol i barnets udvikling. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 333-344). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Wenger, E., & Nake, B. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Alle nettsider, URL adresser, ble gjennomgått 6/5-16

8.0 Vedlegg

Vedlegg som synes relevant for oppgaven og prosjektet

8.1 Renholdseksamen

Renholdseksamen vår 2015

Sanitær renhold, tid: 20 minutter

Navn:_____

Praktisk oppgave:

Gjøre renhold i et garderobetoalett + gulv, vask og speil i garderoben. Hvis mulig så bytt mellom 2 garderober.

- Bruke riktig såpe og utstyr
- Bruke engangshansker
- Følge renholdsrekkefølgen i toalettrom og toalett
- Brette kluter og bruke denne riktig
- Bytte kluter og mopper fra rom til rom
- Rent, pent og ferdig i tide
- Spraye sanitærsåpe på fuktig mopp for å vaske gulv.

Spørsmål underveis

- Hva kjennetegner sanitærsåpe?
- Hva er sanitærrom?
- Hvorfor bruke toalettsåpe og hvorfor er det svanehals på flasken?
- Hva skjer om en ikke følger renholdsrekkefølgene?
- Hva er en smittevei og hvorfor skal den brytes?

- Må man alltid bytte og legge kluter og mopper i «brukt bøtta» når man er ferdig på et sanitærrom?

Renholdseksamen vår 2015

Renhold av gulv, tid: 20 minutter

Navn: _____

Praktisk oppgave:

Våtmoppe (først moppe med våt mopp så tørke over med tørr mopp. Denne blir neste våtmopp) korridor ved garderober og fuktmoppe en trapp ned.

- Bruke riktig såpe og utstyr (mopper, daglig rent, sprayflaske med såpe, bøtte med såpevann blandet riktig)
- Bruke 2-4 mopper på gang og 2-3 i trapp
- Feie opp smuss med feiebrett sett
- Ikke kaste ut vann, men fukte moppen

Spørsmål underveis

- Hvordan vet man hvor sterk såpa skal blandes?
- Hvordan stille moppestativ?
- Vis 8 talls teknikk og skyveteknikk.
- Hvor er møkkete side ved 8 tallsteknikk?
- Hva er den dyreste vasketeknikken av våtmopping og fuktmopping?
- Finnes det andre måte å rengjøre gulv på enn mopping? Fortell

Renholdseksamen vår 2015

Renhold av glass, tid: 20 minutter

Navn:_____

Praktisk oppgave:

Vaske 2 vindusfelt i verkstedet, fra gardintrapp på en trygg måte. Både innvendig og utvendig

- Bruke riktig såpe og utstyr
- Ikke skjolder og striper på glasset
- Ikke søle mye vann
- Ikke være «bajas» ved å strekke seg, stå mellom bord, stoler og gardintrappa
- Tørke av karmer og lister
- Bruke både nal og papir

Spørsmål underveis

- Hvordan skal glasssåpen blandes?
- Nevn noen eksempler på andre glassflater enn vinduer?
- Noen HMS farer ved vindus vask?
- Nevn noen gode hjelpemidler for glassrenhold i høyden

Renholdseksamen vår 2015

«Støvtørk» , tid: 20 minutter

Navn:_____

Praktisk oppgave:

Tørke alle horisontale flater, pulter, tavle m.m i klassetom A 116 eller A 117, ikke over 1,80 m.

Pulter, kateter, karmer med fuktig klut og andre flater med inventarmopp.

- Bruke riktig såpe og utstyr
- Starter øverst
- Bretter klutene og bruker flate for flate
- Bytter vann hvis møkkete
- Bruke sprayflasker og pads ved flekker
- Kommer inn i kriker og kroker
- Bruker inventarmoppen riktig og bøyer den etter inventarets form.
- Bruker inventarmoppen fornuftig

Spørsmål underveis

- Hvorfor fjerner vi støv?
- Er støv farlig? Evt. hvorfor?
- Hva kjennetegner dårlig innemiljø/ støvplager? Hvordan slår dette ut på mennesker?
- Hvilke andre metoder er det for å fjerne støv, utenom de du bruker nå?
- Bør det bruke tepper i skoler og i barnehager? Fortell om hvorfor du mener dette
- Hva er støv?
- Ultra fine partikler, UTF. Hva er dette? Hvorfor er dette farlig?

- **Renholdseksamen vår 2015**

- **Teoretisk del, tid: 20 minutter**

- **Navn:**_____

Hvor mange riktige på Flash Card:_____ av 10

Sanitærrenhold

1. Forklar smitteveier og betydningen av å bryte disse
2. Hvorfor er det viktig å følge renholdsrekkefølgen på toalett og i sanitærrom?
3. Hva er det siste man gjør av renhold i et sanitærrom?

Renhold av glassflater

1. Nevn noen HMS hensyn ved glassrenhold, spesielt i høyden
2. Hvorfor er glass å problematisk å rengjøre og holde rent?
3. Hva trenger man til vindusrenhold på bakkeplan? Materialer og utstyr

«Støvtørk»

1. Hvorfor er støv farlig?
2. Hva er viktigst, mener du, av støvrenhold eller gulvrenhold? Begrunn
3. Nevn 3 måter å fjerne støv på

Renhold av gulv.

1. Hva er den dyreste måten å rengjøre gulv på? Forklar svar
2. Må man bruke mopper for å rengjøre gulv?
3. Hvorfor bør man ikke bruke tepper i skoler og barnehager?

Insta 800

1. Hva er Insta 800?
2. Hva menes med rengjøringsresultat etter endt arbeid?

3. Hva er en urenhet?
4. Fortell om de 4 urenhetstypene
5. Insta har et uttrykk som heter samling av urenheter. Hva betyr dette?
6. Hva betyr lett tilgjengelige steder og hva betyr vanskelig tilgjengelige steder? Lag eksempler som du ser i rommet du er i
7. Insta 800 har 5 kvalitetsprofiler eller kvalitetsnivåer. Hva betyr disse og hvorfor tror du de finnes?
8. Nevn de 4 objektgrupper og eksempler på dette. Pek ut de forskjellige objektgruppene og bruk rommet du er i for å finne eksempler, minst 5 i hver gruppe (1 gruppe kan bli et problem)
9. Kontrollen i Insta 800 gjennomføres på en bestemt måte og er fastlagt. Fortell litt om hvordan du tror dette gjennomføres i praksis.
10. Hvorfor er det viktig å kontrollere arbeid generelt? Hva gjør det at det er spesielt viktig i renholds faget?

11. Renholdsplan (fyll i det du tror mangler)

	I	Vegg	G	H
Storsalen	_____pr uke	1 pr _____	1 pr hverdag	1 pr år
(brukes mye)	nivå 4	nivå3	nivå _____	Nivå 3
Sløydsalen	2 pr mnd	1 pr ½ _____	2 pr uke	1 pr år
(brukes litt hver dag)	Nivå 2	Nivå 2	Nivå _____	Nivå 2
Fellestua	2 pr _____	1 pr mnd	3 pr uke	2 pr _____

(brukes noe)	Nivå 4	Nivå 3	Nivå 4	Nivå_____
Badstu	1 pr dag	1 pr _____	1 pr dag	2 pr mnd
(brukes hvar dag)		Nivå 4	Nivå 5	
	Nivå 5			
Felles WC	2 pr _____	1 pr uke	____pr dag	1 pr mnd
(brukes mye hver dag)	Nivå 5	Nivå_____	Nivå 5	Nivå 5

12. Forklar hvorfor du har valgt som du har gjort, i renholdstabellen over. Begrunn renholdsfaglig.

8.2 Midtveistest

Test i Renholdskurs

1. Forklar hva våtmopping er:
2. Hva er en renholdsvogn?
3. Hvorfor tørker man støv/fjerner støv?
4. Kan man vaske glass med sanitærsåpe?
5. Kan man vaske toaletter med grovrent
6. Kan man moppe et tak?
7. Insta 800 har 7 kvalitetsnivåer?
8. Minstelønn for renholdere over 18 år er ca. 143,- kr timen?
9. Mopper kan kun brukes til vasking?
10. En renholdsplan = planlegging av renhold av glass?
11. Hvorfor bytte man mopper?
12. Når man skal rengjøre 6 sanitærrom. Hva er det minste antall gulvmopper man må ha med seg på tralla?
13. Fortell om renholdsrekkefølgen på et toalett
14. Fortell om renholdsrekkefølgen på et sanitærrom

8.3 Instruks om transkribering

Instruks for transkribering av intervjuer ifbm, Roger Dranges masteroppgave 15/16.

1. All transkribering skal være i utgangspunktet vær ordrett ut fra innholdet på diktafonene

Unntatt fra ptk 1 : 1 : Tydelige aktive lytte ord og lyder

2: Grammatiske feil, åpenbare talefeil, ordfeil og typiske muntlige fyll-ord og lyder

3: Latter og følelsesutbrudd med mer.

2. Transkriberingen hovedmål er å få fram meninger, påstander, og samtalen slik den forløper. Dette skal ikke bruke til å analysere setninger, sinnsstemninger, kun meninger og synspunkter.
3. Etter 1. gang transkribering gjennomgås transkriberingene og endringer/rettinger noteres på transkriberingen og dette rettes opp.
4. Deretter skal transkriberingene gjennomgås og godkjennes

8.4 Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

KURSET

1. Hvorfor valgte du å bli med på renholdskurset
2. Hva syns du om kurset?
3. Lærte du noe på kurset?
4. Var kurset vanskelig?
5. Syns du eksamen var vanskelig?
6. Er kompetansebeviset viktig for deg?
7. Er det noe som sitter spes godt igjen etter kurset?
8. Var fordelingen teori praksis og logg ok?
9. Var det flaut å vaske ute blant andre elever?

YRKESRESPEKT

1. Hva syns du om renholds faget?

Før:

Etter:

2. Har du fått mer respekt for renholdere og jobben deres?
3. Føler du deg som en renholder eller en som kan vaske?

Hvordan var det å ha Frøydis som praksis veileder?

Lærte hun dere på en annen måte enn meg og Jørn?

Ble det litt mer ordentlig når hun pratet om det?

5. Hva er det du liker minst ved faget?

Hva er det du liker best ved faget?

6. Hvis du skulle ha en jobb innen renhold, drømmejobb, hvor hadde det vært?

JOB/JOBBMULIGHETER

1. Har du søkt jobb innen renhold etter kurset?

2. Hvis du ikke klarer å få fagbrev i tømmerfaget hadde renhold vært et annet valg da?

3. Hva er viktigst for deg; jobb du kan få som er greit betalt eller drømmejobben som du ikke vet om du får og må vente på?

4. Kunne renhold vært en bijobb/deltidsjobb/helgejobb?

5. Føler du at dine sjanser for å få jobb er styrket etter kurset?

6. Hvordan vil du bruke kompetansen og beviset etter kurset?

7. Fikk du mer lyst til å skaffe den jobb innen renhold etter kurset?

ANNET

1. Forskjellen på Frøydis og andre lærere?

2. Modul 2 kommer, maskinelt renhold, grovrenhold med mer. Noe for deg?

3. Hva syns andre om at du gikk på kurs;

A. Familie og foreldre

B. Venner

C. Andre elever

8.5 Intervjuguide renholdsleder

Master 5900

Intervjuguide til Renholdsleder Frøydis Pettersen, ved Stovner vgs. Kursets praksislærer.

Kursets kvalitet

1. Hvordan oppfattet du kurset faglig og kvalitetsmessig?
2. Hver onsdag hadde du praktisk øvelser, fortell

Dine opplevelser og din utvikling

3. Følte du at de fikk en faglig samhandling med elevene?
4. Hvordan syntes du det var å være lærer?
5. Din oppfatning av kurset og eksamen?
6. Hvordan var det å være sensor? Du var med å bestemme om de skulle stryke eller stå
7. Hvordan opplevde du å være med å utvikle kurset?

Endringer i skolemiljø

8. Fortell om de endringene som dere opplever på og i skolen?
9. Fortelle om dine personlige endringer under og etter kurset?
10. Fortell om skolens holdninger om deres ønske om fagbrev?

Framtid og elevers mulighet for arbeid

11. Ville du vært lærer på et kurs til modul 2?
12. Hovedmålet er at elevene skal få jobb etter kurset. Ville de flinkeste fått jobb hos deg?

8.6 Intervjuguide for lærere og ledere

Intervjuguide for lærere, leder og rektor ifbm. master

Lærere: 3/11 Ja og Jø Ledere: 2/11 Avd. leder og 6/11 Rektor

Fortell om anonymitet, bruk og oppgaven, samt litt om egne opplevelser av kurset.

Kurs kvalitet

1. Hva synes du om kursets form, varighet?
2. Hva synes du om kvaliteten på teorien (Power Pointene)?
3. Hva synes du om praksiskvaliteten?
4. Hva synes du om eksamen? Form? Innhold?
5. Hva synes du om eksamensresultatene?

Kursutvikling

6. Hvordan ser du på slike korte kurs som fagopplæring?
7. Hvordan stiller du deg til profesjonelle som kursholdere/praksislærere, som på dette kurset? Kunne man ha brukt «light» lærere til dette?
8. Tror du slike kurs vil gå på bekostning av ordinærelevers jobbmuligheter? Utvanning av fag? Forenkling av undervisning?

Samarbeid mellom støttefunksjoner og undervisning

9. I dette kurset ble renholdsavdelingen brukt som samarbeidspartner. Hva synes du om dette?
10. Jeg har fått bekreftet fra flere hold at renholdsavdelingen, renholdsfaget og ikke minst renholderne har fått et statusløft under og etter kurset? Har du noen tanker rundt dette?

Framtiden

11. Kan denne kursformen brukes i andre fag som byggdriftfaget (vaktmester), anleggsgartner, maler, kontormedarbeider/resepsjonist? Korte kurs kan kun gi grunnleggende yrkesferdigheter, men.....

12. Tror du innen dagens rammer finnes muligheter for kurs, utplassering, betalt arbeid?
Gjerne i en «smørje», med elevenes utvikling av kompetanse (sosialt og faglig) som hovedmål.
13. Tror du slike kurs øker mulighetene for å få jobb?
14. Hvordan stiller du deg til å bruke slike kurs som undervisningsform i samarbeid med NAV og næringsliv, eller som innspill i dagens flyktningstrøm og realkompetansevurderingsform?
15. Har du noen egne tanker om framtidige kurs?

8.7 Intervjuguide for bransje representantene

Intervjuguide for Stovner og Alna bydel og Manpower

Master 5900.

Bydel 1/3-16 og Manpower 2/3-16

Fortell om anonymitet, bruk og oppgaven, samt litt om egne opplevelser av kurset.

Kurs kvalitet (utfra tilsendt materiale og samtalen vår, samt evt. lest i renholdsnytt)

1. Hva synes du om kursets form, varighet?
2. Hva synes du om kvaliteten på teorien (Power Pointene)?
3. Hva synes du om praksiskvaliteten?
4. Hva synes du om eksamen? Form? Innhold?
5. Hva synes du om eksamensresultatene?

Kursutvikling

6. Hvordan ser du på slike korte kurs som fagopplæring?
7. Tror du slike kurs vil gå på bekostning av ordinærelevers jobbmuligheter? Utvanning av fag? Forenkling av undervisning?

Samarbeid mellom støttefunksjoner og undervisning

8. I dette kurset ble renholdsavdelingen brukt som samarbeidspartner. Hva synes du om dette?
9. Jeg har fått bekreftet fra flere hold at renholdsavdelingen, renholdsfaget og ikke minst renholderne har fått et statusløft under og etter kurset? Har du noen tanker rundt dette?

Framtiden

10. Kan denne kursformen brukes i andre fag som byggdrifefaget (vaktmester), anleggsgartner, maler, kontormedarbeider/resepsjonist? Korte kurs kan kun gi grunnleggende yrkesferdigheter, men.....

11. Tror du innen dagens rammer finnes muligheter for kurs, utplassering, betalt arbeid?
Gjerne i en «smørje», med elevenes utvikling av kompetanse (sosialt og faglig) som hovedmål.
12. Hvordan stiller du deg til å bruke slike kurs som undervisningsform i samarbeid med NAV og næringsliv, eller som innspill i dagens flyktningstrøm og realkompetansevurderingsform?
13. Har du noen egne tanker om framtidige kurs?

Elevers økte muligheter for arbeid

14. Styrker slike kurs elevers mulighet for jobb?
15. Ville du ansett en med slik kompetanse som et slikt kurs gir?
16. Er kurset en mulig vei inn i renhold?
17. Tror du som leder i renholdsbransjen at samarbeid skole/næringsliv kunne fungert med et slikt kurs som basis?
18. Vi har planer om :

Renhold modul II, Grunnleggende Maskinelt renhold: Små og store maskiner

Renhold modul III, Grunnleggende skadesanering: Vann, sopp, lukt, olje, brann etc.

Evt modul IV, Grunnleggende utvendig renhold: Bil/båt/Tog, perronger, bygninger, bane/vei etc.

Hvordan stille du og/eller bransjen dere til samarbeid med elevers kompetanseutvikling i sentrum (faglig, språklig og sosialt)?

8.8 Samtykke erklæring

Samtykkeerklæring for deltakelse i et forskningsprosjekt:

I forbindelse med en oppgave jeg skriver på høyskolen i Oslo og Akershus, ønsker jeg å intervju en gruppe elever på VG1 og ha en enkel spørreundersøkelse.

Jeg, lærer og forsker, Roger Drange ønsker å påpeke at deltakelse, manglende deltakelse, avbrutt deltakelse ikke påvirker noen forhold i skolesammenheng (som karakterer, respekt for elev eller foresatte, eller samarbeids – og samspillsmuligheter). Du mister heller ingen undervisning om du ikke deltar i intervju eller undersøkelsen.

Undersøkelsen er anonym og jeg ønsker å bruke opptaker. Det er bare jeg som skal høre på opptakene, og jeg sletter opptakene etter at jeg har gått igjennom dem og analysert svarene.

Formålet med oppgaven er at jeg ønsker å finne ut om hvordan elever opplever å delta på et renholdskurs som er direkte rettet mot arbeidslivet, tilegnelse av fagspråk på kurset, om hvordan fagspråket påvirker yrkesidentiteten. All deltakelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet, dette gjelder også spørreundersøkelsen.

Anonymitet:

Notatene og innleveringsoppgaven blir anonymisert. Det vil si at ingen andre enn jeg vil vite hvem som har blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Før intervjuet og spørreundersøkelsen begynner, ber jeg deg om å samtykke i deltakelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Ansvarlig for prosjektet

Høyskolelektor Karine Sand Gjersøe

Høyskolen i Oslo og Akershus

Mail: karine.sand@hioa.no

Telefon (kontor): +47 67 23 74 10

Telefon (mobil): +47 932 83 160

Besøksadresse: Kunnskapsveien 55, Kjeller, KC 340

Samtykke:

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuer og undersøkelser

Dato	Signatur
Foresatte _____	_____
Elev _____	_____

8.9 Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO
Tlf: 47 45 21 17
E-post: nsd@nsd.no
www.nsd.no

Karine Sand Gjersøe

Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 25.02.2015

Vår ref: 41980 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41980	<i>Mayp 5900. Hvordan styrke fagspråket og yrkesidentiteten for elever på Vg 1 Bygg og Anlegg, via, Presisjonsopplæring, Flash card og bruk av fagspråk i en kontekstuell praksisopplæring, i Wittgensteins ånd Å forstå et begrep er å ta del i en livsform</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Karine Sand Gjersøe
Student	Roger Drange

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auktesignert med NSD's OFFICE

OSLO: NSD, Universitetsveien 1, Postboks 1047 S Blindern, 0316 OSLO. Tlf: 47 22 85 12. nsd@nsd.no
NSD/MED: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Trondheim. Tlf: 47 23 81 18 17. kjenns@ntnu.no
NSD/DO: NSD, SSI, Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tlf: 47 47 51 43. nsd@ssitromsø.no